ديمقراطية التعليم والثقافة

دكتور
شبل بدران
أستاذ علم اجتماع التربية
العميد السابق لكلية التربية
جامعة الإسكندرية




دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

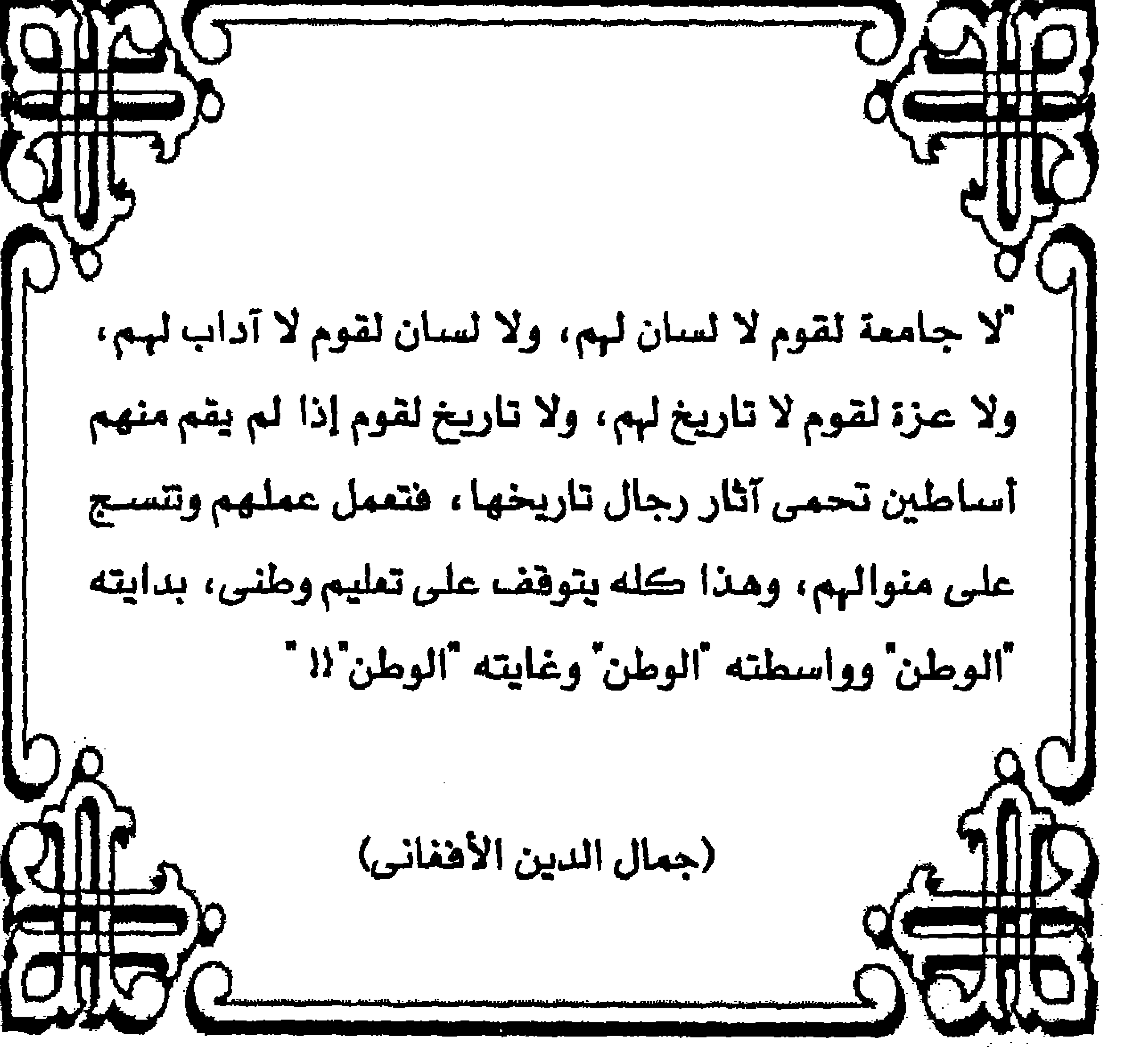

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

ديمقراطية التعليم والثقافة

د.شبل بدران
أستاذ علم اجتماع التربية
العميد السابق لكلية التربية
جامعة الإسكندرية

الطبعة الأولي
2015م

الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس : 5404480 - الإسكندرية



"لا جامعة لقوم لا لسان لهم، ولا لسان لقوم لا آداب لهم، ولا عزة لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم إذا لم يقم منهم أساطين تحمى آثار رجال تاريخها، فتعمل عملهم وتنسج على منوالهم، وهذا كله يتوقف على تعليم وطنى، بدايته "الوطن" وواسطته "الوطن" وغايته "الوطن"!! "

(جمال الدين الأفغانى)

بدلاً من المقدمة

لاشك أن العلاقة بين التعليم والديمقراطية والثقافية علاقة تبادلية جدلية، فالديمقراطية كشكل من أشكال الحياة ونظم الحكم السياسية المعاصرة والتى يتوقف عليها طبيعة وبنية النظام السياسى الاقتصادى لا يمكن لها أن تنشط وتتواجد إلا فى إطار من الحرية، فالإنسان الحر هو مطلب أساسى من مطالب الديمقراطية والحياة السياسية القائمة على التعددية السياسية والثقافية، والتعليم بحكم طبيعته وتكوينه وفلسفته وسياسته قائم على تشكيل وتكوين المواطن، ومن هنا فإن تكوين وتنشئة المواطن من خلال نظام التعليم أمر أساسى وضرورى، لذلك فإن طبيعة النظام السياسى الديمقراطية ستعطى التعليم الفرصة والآلية لتشكيل المواطن الحر. المبدع القادر على التعاطى مع متطلبات الديمقراطية.

كما أن الثقافة بوصفها نمط الحياة السائد فى العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى بين أفراد المجتمع، والتى تحمل القيم والمعايير وأشكال الحياة والتفاعل الحى تتطلب أيضاً الإيمان المطلق بالتعددية الثقافية، وتنفى فى ذات الوقت الهيمنة الثقافية لثقافة معينة تسود وتفرض على الحياة الاجتماعية، فيقوم التعليم بدوره فى تنميط ونمذجه الطلاب وفق هذا النموذج السائد.

إذن فالديمقراطية تتطلب المواطن الحر المبدع المتحرر من سيطرة الدوجما على أفكاره وذهنيته، وهذا المواطن الحر لا يمكن تكوينه وتشكيله بعيداً عن النظام التعليمى السائد، والنظام التعليمى السائد أيضاً لا يمكن له أن يُكون ويشكل وعى الإنسان الحر إلا فى إطار من

التعددية الثقافية القائمة على العقل والمنطق والداعمة للأفكار الوطنية المستنيرة.

من هنا فإن هذا الكتاب يناقش خلال فصوله الخمسة قضية العلاقة بين الديمقراطية والتعليم والثقافة، ففى الفصل الأول يناقش الكتاب ويطرح العديد من الأفكار حول ديمقراطية التعليم والثقافة ودور مؤسسات التعليم فى الإصلاح السياسى والثقافى فى المجتمع.

أما الفصل الثانى فيناقش قضية هامة هى ديمقراطية التعليم فى فكر طه حسين التربوى، حيث إن إتاحة التعليم للجميع وتحقيق المجانية كان الهم الأكبر لطه حسين ولجهوده الثقافية والتربوية.

وفى الفصل الثالث يناقش دور التعليم الجامعى فى تكوين وتنشئته المواطن المستنير الذى يعتمد على ثقافة الإبداع فى مواجهة ثقافة الذاكرة، فثقافة الإبداع تطلق الطاقات والإمكانات اللامحدودة للإنسان للتعلم والإبداع.

أما الفصل الرابع فيناقش أحد أهم قضايا التعليم المعاصرة وهى قضية التعليم والتعلم الذاتى والمستمر مدى الحياة، بوصفه التعلم الذاتى المستمر يعد بوصلة أساسية فى توجيه التعليم للمستقبل، فتعليم المستقبل سينتقل من عالم التعليم (التلقين، الحفظ، التذكر) على عالم التعلم القائم على إيجابية المتعلم وقدرته على تحصيل المعرفة والعلم من المصادر المعرفية المتعددة والمتنوعة.

وأخيراً يناقش الفصل الخامس الحرية الأكاديمية فى المواثيق الدولية محاولاً طرح مفاهيم الحرية الأكاديمية والعلاقة بين الحرية الأكاديمية والحريات المدنية الأخرى (حرية الفكر، حرية العقيدة، ....

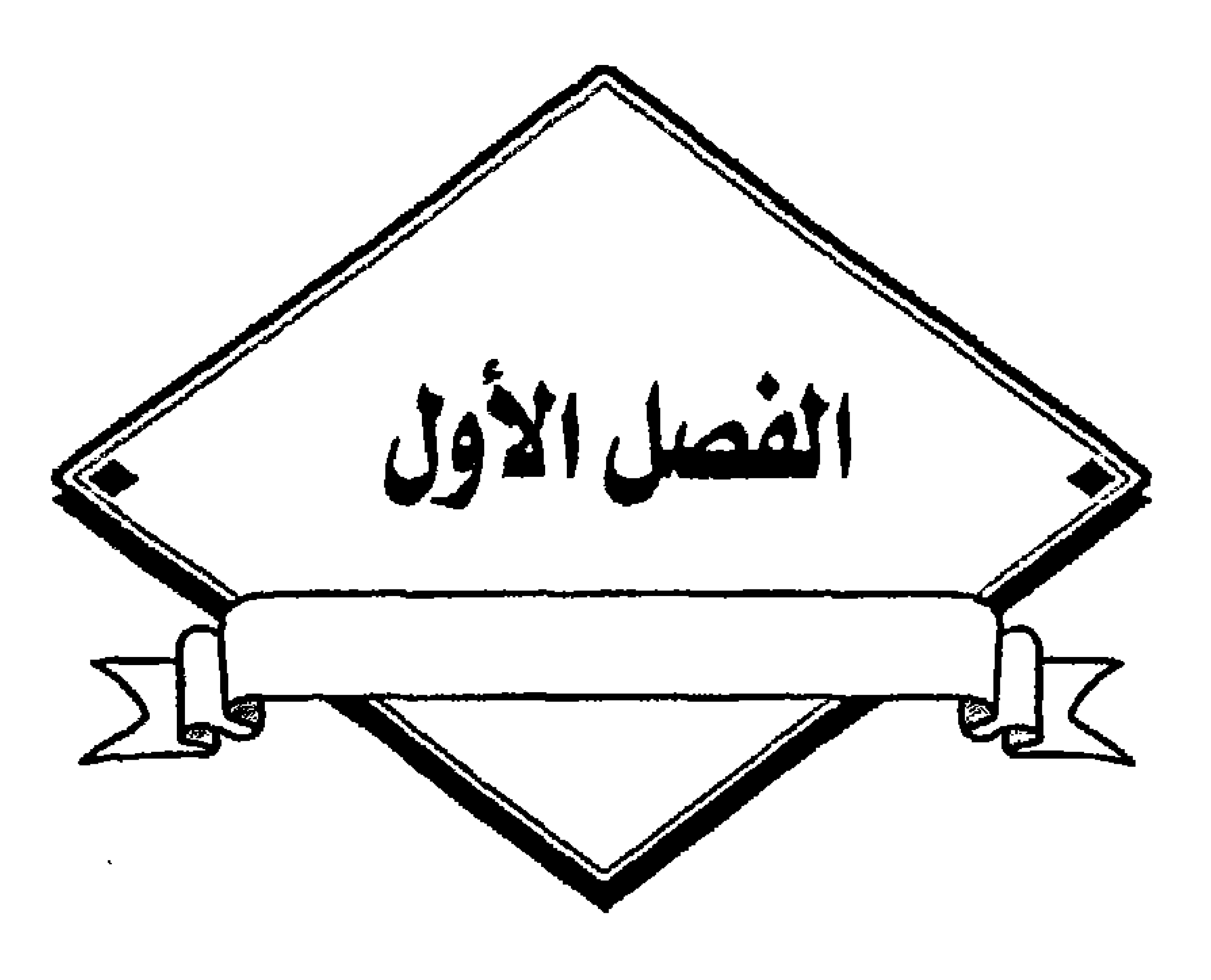
إلخ) ويطرح أيضاً تصوراً لحرية الطالب والأستاذ والمؤسسة الجامعية بوصف تلك الحريات الثلاث أحد مكونات الحرية الأكاديمية ، ثم يعرض هذا الفصل للإعلانات العالمية والمؤسسية التى ظهرت وأعتبرت سنداً أساسياً للحرية الأكاديمية وضرورة التوجه نحوها ، بوصفها هى الفعل الأصيل للحرية الأكاديمية.

والله من وراء القصد ، ،

أ د. شبل بدران الغريب

أستاذ أصول التربية

وعميد كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية



ديمقراطية التعليم والثقافة

ـ رؤيـة نقديـة ـ

الفصل الأول

ديمقراطية التعليم والثقافة

- رؤية نقدية -

" ... فالمدرسة تؤكد أن المعرفة التي تقدمها للأفراد تساعد على المشاركة في قيادة المجتمع، كما أن المدرسة كمؤسسة تقدم في آن واحد المعرفة والقيم والثقافة التي تبثها وتضفي عليها علاوة على ذلك طابع وصفة الشرعية. ومن هنا فليست المدرسة كمؤسسة إجتماعية فقط مجرد وسيط (محايد) لنشر المعرفة والقيم والثقافة — الأيديولوجيا — أو مكان يتم فيه الإتصال مابين المعرفة والطلاب، بل هي فوق ذلك كله تعبير عن الأيديولوجيا السائدة والمكونة لبنية النظام السياسي وأحد الأدوات الهامة لنشرها والتبشير بها."

(التوسير ، 1981 ، ص 74)

بدلاً من المقدمة:

شكل التعليم في كافة صوره وأشكاله، وخلال مراحل التاريخ المختلفة من حياة الأمم والشعوب أحد أهم روائع التقدم والتنمية والإستنارة، من هنا فلقد أولته الحكومات والدول الأهمية العظمى في مراحل التحول الكبرى، وفي التجربة المصرية تحديداً، فكان السند الأول لمحمد علي باشا في بناء دولة مصر الحديثة، حينما أقام نظاماً تعليمياً حديثاً مغايراً ومناقضاً لنظام التعليم الديني الذي كان سائداً في مصر خلال الفترات السابقة عليه، ومع الإحتلال البريطاني لمصر عام 1882 كان التعليم الحديث أحد أهم الآليات في الصراع الإجتماعي والسياسي والثقافي في

مواجهة قوى الإستعمار الداخلي والخارجي وكان التعليم على أولويات أجندة العمل الوطني والحزبي.

ومع بداية ثورة يوليو عام 1952 تم إعتماد التعليم كآلية من آليات التدجين الثقافي والتعليمي للمواطنين ولعب التعليم دوراً محورياً في تشكيل وعي وثقافة الشعب المصري بالقضايا والأفكار التي طرحتها الثورة خلال مراحلها الأولى، وكان التعليم في تلك الفترة أحد أهم أجهزة الدولة الأيديولوجية في نشر الأيديولوجيا السائدة والوعي بها لأبناء الطبقة الوسطى والدنيا.

ومع بداية الإنقلاب على تلك الأفكار والطروحات منذ إعتماد سياسة الإنفتاح الإقتصادي في عام 1974 وللآن، ثم توظيف التعليم في التهيئة لمتطلبات ذلك التحول الإقتصادي والإجتماعي والسياسي والثقافي، وساند التعليم جهاز الإعلام بكافة صوره وأشكاله في تسييد القيم والمفاهيم التي ارتبطت بإندماج الإقتصاد المصري في الإقتصاد الرأسمالي العالمي وماتبع ذلك من قضايا ومشكلات ارتبطت بمراحل التحول من الإنفتاح - سداح مداح - كما أطلق عليه الراحل أحمد بهاء الدين إلى إعادة الهيكلة، ثم سياسية التحرير الإقتصادي ثم إعتماد آليات السوق في كافة المجالات بما فيها الخدمات، الصحة، التعليم، الإسكان، الثقافة ... إلخ.

ونحاول هنا أن نرصد بشكل عقلاني الدور الذي قام به التعليم في نشر الوعي السياسي والثقافي وإحداث حالة من الإستنارة ترصد أيضا قضايا الإصلاح ولا سيما الإصلاح الثقافي الذي هو الوجه الأخر للإصلاح التعليمي والتربوي إلى جانب قضايا الإصلاح الإقتصادي والإجتماعي والسياسي، وذلك إنطلاقاً من أن التعليم يعد هو الأداة الأكثر فاعلية وكفاءة في تشكيل الوعي وتسييد القيم والمفاهيم والأطر العامة من خلال

العمليات التي تتم داخل المدرسة بشكل مقصود وهادف أو بشكل غير مقصود من خلال مانسميه في الأدبيات التربوية "المنهج الخفي" وهو مجمل العلاقات الإجتماعية والتفاعلية التي تتم داخل جدران المدرسة بصورة عفوية.

أولا : المتغيرات العالمية في الألفية الثالثة : المشهد العالمي المعاصر

منذ عام 1989 تحديداً والعالم يشهد تحولات دراماتيكية على الصعيد الإقتصادي والسياسي والإجتماعي والثقافي حيث لم تعد هناك ثنائية قطبية في عالمنا المعاصر، وانفرد النظام الرأسمالي العالمي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية بالعالم على كافة الأصعدة وساعد على ذلك الاستحواذ والهيمنة وضعف واضح في الموقف الأوروبي ودور غير ملموس من الأساس في العالم الثالث، وأصبح عالمنا المعاصر يعيش عصر الإمبراطورية الأمريكية التي استحوذت بمفردها على القوة العسكرية والقوة المعرفية والتكنولوجيا في العالم.

ويعيش العالم حالة من حالات تسييد الثقافة الأمريكية تحديداً، مفهوماً وفكراً وممارسة من خلال العديد من الآليات التكنولوجية ومن خلال وسائل السيطرة التي انفردت بها علمياً ومعلوماتياً ومعرفياً على عالمنا المعاصر.

وفي ظل هذا المشهد الدامي يعيش العالم العربي حالة من السكون الأبدي الذي يعني الموت وفقدان الحركة والقدرة عليها على كافة الأصعدة، وعلى الرغم من حركة الكفاح والنضال الوطني لشعوب المنطقة طوال تاريخها المعاصر للسعي نحو تحقيق حياة ديمقراطية كريمة تقوم على العدل والمساواة والتكافؤ والجدارة والاستحقاق، ونشطت في وطننا العديد من الهيئات والمنظمات للمجتمع المدني الذي هو بطبيعة الحال

أحد مظاهر التحولات الكبرى نحو إعتماد آليات السوق والاندماج في الإقتصاد الرأسمالي العالمي والذى يعنى إنسحاب الدولة تدريجيا من مجالات الخدمات وإحلال القطاع الخاص والفردية محل الدولة في تلك اللحظة، فإن تلك المؤسسات والمنظمات المدنية تلعب ذلك الدور، وعلى الرغم من كل ذلك فإن تلك الهيئات والمنظمات وخاصة المرتبطة منها مباشرة بحقوق الإنسان لعبت دوراً في إنهاض الهمم نحو السعي الحثيث لإحداث حالة من حالات التقدم نحو الديمقراطية والإصلاح السياسي والثقافي.

إلا أن البادي أمامنا ومنذ عقود طويلة مضت أن تلك المحاولات باءت بالفشل الذريع حيث ظل المجتمع "محلك سر" نحو تكريس الوضع القائم والثقافة السائدة، ونظام التعليم التقليدي السائد ولعل تلك المظاهر التي نعيشها منذ أكثر من ثلاثة عقود مضت هي أبرز المظاهر في مطلع الألفية الثالثة تظل لعقود قادمة تشكل محوراً هاماً وأساسياً في حالة التحول التي نعيشها.

ثانيا : ديمقراطية التعليم والثقافة :

نعتقد بأن من أهم مداخل الإصلاح بشكل عام والأخص الإصلاح الثقافي هو "مدخل الإصلاح التعليمي والتربوي" أو ما تلعبه المؤسسة التعليمية تحديداً في تسييد ثقافة راكدة أو تسييد ثقافة مناقضة ناجزة لأهم مفرداتها، وهى إتاحة الفرصة كاملة لطاقات الإنسان المبدع غلى العمل والحركة دون قيود ثقافية أو إدارية أو مادية وإعتماد مدخل الإصلاح التعليمي والتربوي هو إعتماد في ذات الوقت لمدخل الإصلاح الثقافي كأحد مداخل الإصلاح الشامل التي نسعى إليها بكل دأب ومثابرة نحو تحقيق إصلاح ثقافي وتعليمي يعيد للإنسان المصري عافيته وقدرته على العطاء

والإبـداع وإشـاعة ثقافـة المغـايرة والإخـتلاف إنطلاقـاً مـن أن كشـف التناقضات في الواقع والرؤية النقدية لها هي أهم ملامح أي تطور يحدث في أي مجتمع.

ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسي :

أن العلاقـة الجدلية بين التعليم والنظـام السياسـي تطـرح نفسـها في تلـك التبـدلات الـتي تحـدث في بنيـة النظـام السياسـي وتـنعكس بصـورة أو بأخرى في بنية النظام التعليمي ومن هنا فإننا لايمكـن أن نتصور أن يكـون هناك نظاماً تعليميـاً ديمقراطيـاً في ظـل نظـام سياسـي استبدادى والعكـس صحيح.

ولا شك أن المشاكل التربوية والتعليمية تكتسب بعـداً سياسـياً فـى المقـام الأول، مـن هنـا فإننـا نعتقـد أنـه توجـد صـلةُ بـين النظـام السياسـى للمجتمع وأنماط التربيـة التـى يسـتخدمها أثنـاء تعليمـه. ولكـن هـذه العلاقـة ليسـت ذات إتجـاه واحـد لأنـه إذا كـان التعلـيم يتحـدد بواسـطة المجتمـع ككل، فهو يحددها بدوره، أنه يثبتها أو يغيرها.

وانطلاقاً من هذا الفهم، نطرح السؤال الجوهرى التالى:

كيـف يجـب أن يكـون التعلـيم فـى مجتمـع يريـد أن يكـون ديمقراطيـاً، أو يظـن نفسـه كـذلك؟ إذا كـان الجـواب عسـيراً فـلأن لفـظ الديمقراطيـة لا يبقـى محافظـاً علـى نفـس المعنـى فـى مختلـف أشـكاله، ونلاحظ ذلك عند فهم عبارة ديمقراطية التعليم، البعض يترجمها: بإعطاء مزيد من الحرية والمسئولية للتلاميذ أنفسهم، ومضـمون الديمقراطيـة هنـا يتخـذ فـى المقـام الأول طابعـاً بيـداجوجياً - تربويـاً - وهنـاك البعض الآخـر يترجمونهـا بطريقـة مخالفـة تمامـاً، وهـى جعـل التلاميـذ متسـاوين أمـام

التعليم، إما بإعطاء نفس الحظوظ للجميع أو بإعطاء حظوظ أوفر لمن هم أشد حرماناً، وذلك بواسطة فصول أقل عدد أو تعليم تعويضى مجانى ... الخ، هكذا نرى أن التعليم بالنسبة للفريق الأول يمكن أن يخضع خضوعاً تاماً لمبدأ اللامساواة، ما دام ليس هناك شىء يمنع البيداجوجيا الديمقراطية من ترسيخ الفوارق التى تظهر بين النبغاء والأقل نبوغاً، بين رؤساء المستقبل ومرؤسيهم. وبالنسبة للفريق الثانى فيمكن أن يبقى التعليم ذا طابع تسلطى، المهم أن لا يحرم منه أحد.

إن أى مجتمع لا يعتبر ديمقراطياً بمعنى الكلمة إلا إذا كونت المدرسة ديمقراطيين حقيقيين. إن التربية التسلطية يمكن أن تكوّن أفراداً خاضعين أو ناقمين، والتربية التساهلية تكوّن أفراداً لا مسئولين، لهذا يجب أن يرتكز التعليم - قدر الإمكان - على سلطة المشروع الوطنى الذى يحقق طموحاتها من خلال الإجماع الوطنى، فى النهاية تتطلب الديمقراطية أن يكتسب التلاميذ معنى التعاون وقبول الآخر وعدم نفيه، والإيمان بأن المعرفة والقيم نسبية، ولا قداسة فى العلم، وأن التعدد فى الأفكار والآراء أمر لازم وضرورى لاستمرار الحياة، باختصار هناك أهمية لأن يكتسب التلاميذ قيماً تناقض الشمولية والأحادية.

وديمقراطية التعليم تستلزم تحقيق جملة من السياسات التربوية تأتى فى مقدمتها:

1- زيادة عدد سنوات "التمدرس" بمعنى إطالة سنوات التعليم ولا سيما الأساسى منه بحيث يمتد لأطول فترة ممكنة. فليس من الديمقراطية فى شىء أن نرغم الشباب والأطفال على الدخول مبكراً فى عالم الشغل أو التكوين المهنى - الانخراط فى سوق العمل - ونترك لأقلية المجال والوقت لتثقيف أنفسهم، لأن هذه الثقافة

لن تكون إلا ثقافة النخبة الحاكمة بإيجاز يجب أن يتلقى الجميع ثقافة أساسية وقومية قدر الإمكان، لهذا يجب أن تزداد عدد سنوات التمدرس فى مراحل التعليم.

2- وما دام التعليم الديمقراطى موجهاً للجميع، يجب أن يلتزم بالموضوعية ونتجنب فى هذا المقام لفظ حيادى لأن أى نوع من التعليم لا يمكن أن يكون حيادياً، فتدريس معارف دون غيرها يرتكز على إختيار ما. والحالة هذه فإن نطلب من التعليم بأن يكون ديمقراطياً، بينما ليس بمستطاعه ذلك، فهذا موقف ذو دلالة، وتكمن الموضوعية فى أنها تتجلى من جهة فى المعارف الناجمة عن العقل البشرى، وكل المبادىء الأخلاقية التى بدونها لا تصبح الحياة ممكنة فى المجتمع .. ومن جهة ثانية تظهر "الموضوعية" فى الآراء التى حصل إجماع ثقافى حولها، ونجد أن الديمقراطية من بين الأفكار الأساسية فى ثقافتنا المعاصرة.

3- أن التعليم فى المجتمع الديمقراطى هو فى أساسه تعليم عمومى - عام - تابع للدولة التى تلزمه بمقرراتها وبامتحاناتها، تراقب معلميه وتمويله وسلطة الدولة هنا تتوقف فى إطار النظام الديمقراطى عند حد القناعات، ويصبح من الصائب أن تتدخل الدولة وأن تفرض مراقبتها من أجل حماية حرية الاعتقاد. وفى النظام الديمقراطى يجب على الدولة (ولم نقل الحكومة) أن تراقب التعليم كى نتجنب التمذهب.

4- التعليم الديمقراطى ضد التمذهب. ولكن كيف لنا أن نتعرف على التمذهب؟ نعتقد أن تعليماً معيناً يقوم على التمذهب. أولاً: عندما يقمع الفكر وعندما يفرض كيفما كانت أهدافه ومحتوياته

وطرقه - على الناس أن يؤمنوا بشيء مع تركهم يعتقدون أنهم يفكرون بحرية. ثانياً: عندما يرسّخ هذا التعليم الضغينة فى النفس، ونعنى بالضغينة أو (الكره) الرغبة فى إيذاء كل أنواع الناس، الشعب، جماعة دينية أو سياسية ما، رغبةً أساسها الاحتقار والخوف، لأننا بتعليم الضغينة نضفى على العنف شرعية وتبريراً، وعندما نعلم أن العنف هو الوسيلة الوحيدة المجدية ندمر أساس الديمقراطية، إن المذهبية هى إفساد للتربية لأنها تنسب لنفسها كل الغايات والفضائل.

ولا يمكن أن يكون التعليم ديمقراطياً بكل ذلك فقط، بل قبل ذلك لابد من تحرير المعرفة المقدمة للطلاب، وتحرير القائمين عليها - المعلمين - من كل أشكال القهر والتسلط سواء كان قهراً معنوياً أو رمزياً أو مادياً، لابد من تحرير المعرفة بوصفها منتجاً إجتماعياً يعبر عن تطور الواقع فى لحظة ما، وكذلك تحرير العلم من كل الأساطير المرتبطة به، نعتقد أنه بذلك يستطيع أن يلعب التعليم دوراً تنويرياً فى سيادة الروح الديمقراطية سلوكاً وممارسةً وترسيخ قيم التقدم والتحرر وذلك لن يتأتى إلا من خلال مشروع وطنى يحمل فى ثناياه الإيمان بقدرة الإنسان على الإبداع والخلق، وبقدرة المجتمع على أن يعتمد على ذاته فى سبيل التقدم والتطور.

إن الخطر الكامن فى نظامنا التعليمى العربى يأتى من اعتماده على أحادية المعرفة، وعلى سلطة المعلم والكتاب المدرسى، ومهما بذلنا من جهد فى تطوير المناهج وتعديل السلم التعليمى، فإن ذلك لن يكون مجدياً، إلا إذا تم فى سياق مغاير تماماً، سياق سيادة الروح الديمقراطية، بدءاً بترسيخ قيمة نسبية المعرفة، ومروراً بتنوع سلطة المعلم واعتباره موجهاً

ومرشداً للعملية التعليمية ، وانتهاءاً بسيادة روح الديمقراطية داخل وخارج جدران المدرسة، بإعتبار المدرسة مجتمعاً صغيراً تنعكس فيه بشكل أو بآخر العلاقات الإجتماعية والسياسية التى تتم خارج جدران المدرسة، إن الإيمان بسيادة تلك النظرة واعتبارها إطاراً مرجعياً لعملية التطوير كفيل بتطوير النظام التعليمى برمته.

ثالثا : مؤسسات التعليم ودورها في الإصلاح الثقافي:

إن مفهوم الإصلاح الثقافي لاينحصر فقط في مشاريع الإصلاح الثقافية والفكرية سواء على مستوى الأعمال الإبداعية أو الثقافية بمعناها الواسع وهي نمط التفكير والعيش والحياة في المجتمع متضمنة القيم والتقاليد والأطر الثقافية وأنواع التفكير، وإذا كنا ننظر إلى الثقافة هنا بمعناها الشامل والواسع، فإننا أيضا لانستطيع أن نتعامل معها بعيداً عن مفهوم الإصلاح الشامل والذي يتضمن كافة المستويات والأصعدة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية ... إلخ لأننا أيضا لانستطيع أن نتصور أن هناك إصلاحاً ثقافياً منجزاً في ظل غياب إصلاحات إقتصادية وإجتماعية وسياسية لأن العلاقة تبادلية وجدلية بين كافة أشكال الإصلاح التي ينشرها ويتطلبها الواقع الإجتماعي في مرحلة تاريخية معينة من تطوره وتاريخه.

والتاريخ ومن يستوعب دروسه جيداً يعطينا درساً أولياً من عمليات الإصلاح بمعنى 'REFORM' تختلف عن عمليات التجديد " Innovation " فمثلاً الإصلاح التعليمي والتربوي يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي، أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معاني إجتماعية وإقتصادية وسياسية، بل أن بعض علماء إجتماع التربية يعّرفون الإصلاح التعليمي والتربوي الحقيقي بذلك الإصلاح

الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية وإجتماعية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع.

والإصلاح التربوي والتعليمي بهذا المعنى يختلف تماما عن مفهوم "التجديد التربوي والتعليمي " Educational Innovation " فالتجديد التربوي يعني التجديد أو الإستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي وعلى المستوى الصغير " Micro Level" أن يتضمن مفهوم التجديد التربوي والتعليمي بهذا المعنى أية أبعاد إقتصادية أو إجتماعية أو سياسية كبيرة " Macro Level " والمقابلة بين المفهومين هامة وضرورية حتى تزيل اللبس الذي يمكن أن يحدث عند الحديث حول الإصلاح سواء كان ثقافياً أو تربوياً.

من هنا فإن الإصلاح الثقافي يتضمن - ضمن مايتضمنه - إصلاحاً فعلياً وتربوياً في بيئة النظام التعليمي، سواء على مستوى الفلسفة أو الأهداف أو الغايات أو الإستراتيجيات أو السياسات أو المعارف والقيم المراد بثها في عقول ووجدان الطلاب .ويمكننا أن نبلور مجموعة من المهام التي تستطيع مؤسسات التعليم ماقبل الجامعي أن تقوم بها حيال قضايا الإصلاح الثقافي الذي نسعى إليه، ومن أبرز تلك المهام :

1- أن تربية الأجيال الجديدة واكسابها القيم والمعارف وأنماط السلوك هي أحد مهام مؤسسات التعليم ماقبل الجامعي، ومن هنا فإذا كان سعينا الأكبر هو تحقيق مجتمع ديمقراطي حر قائم على العدالة والمساواة والتكافؤ فإن دور المدرسة في ذلك الأمر يعد دوراً جوهرياً وذلك من خلال ديمقراطية حقيقية للإدارة المدرسية في صناعة القرار التربوي والتعليمي وفي الممارسة اليومية داخل جدران المدرسة.

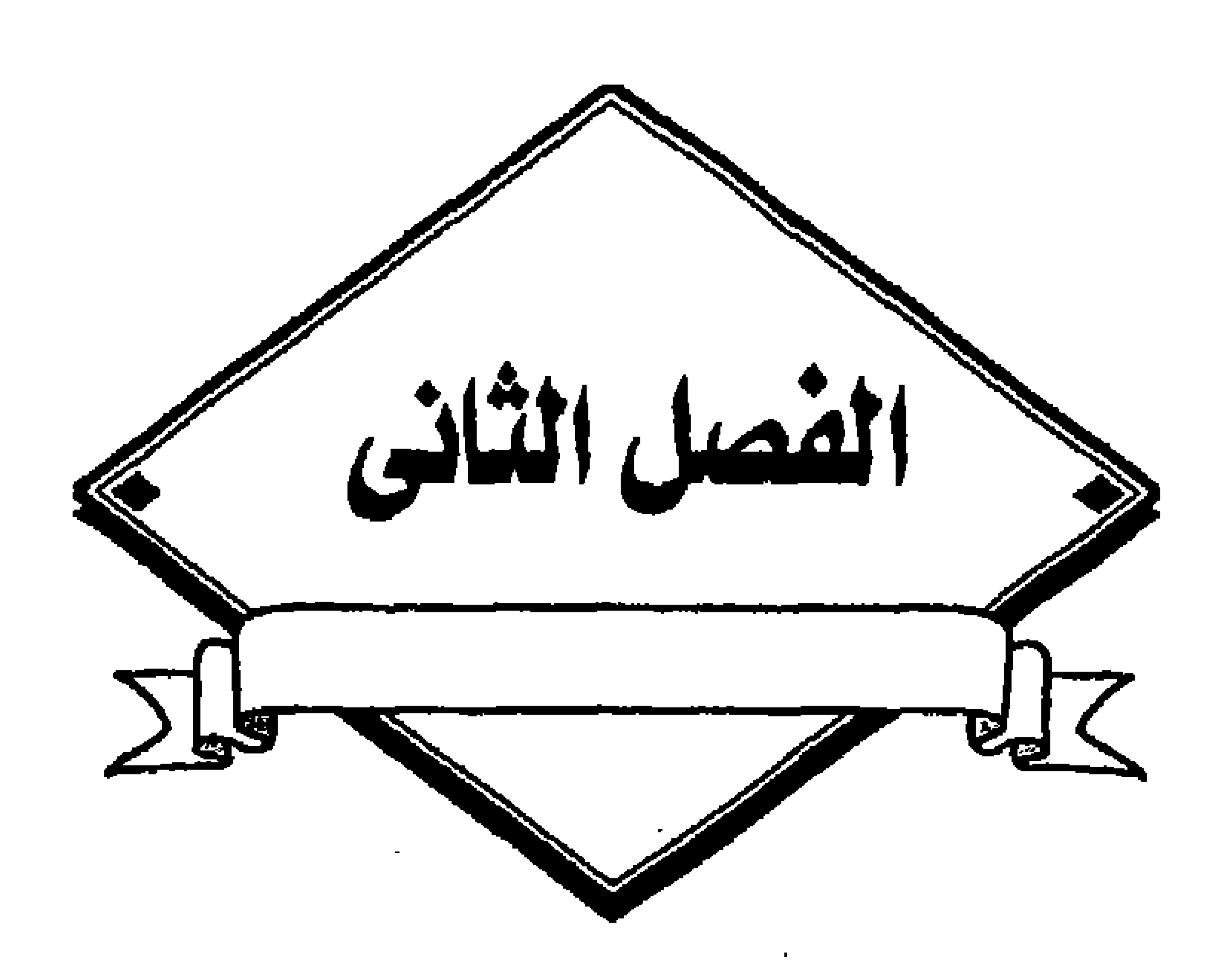
2- يترتب على ذلك إعداد وتكوين وتدريب المعلمين والعاملين بالمدرسة على قيم العدالة والمساواة والتكافؤ من خلال الحياة الديمقراطية الصغيرة داخل المدرسة والتي هي بالضرورة تعبر بصورة أو بأخرى عن الحياة الديمقراطية في المجتمع الخارجي الأوسع، لأننا لانستطيع أن نطالب فاقدي الشئ بأن يقوموا بأكسابه للطلاب، أن تحقيق ذلك الأمر هام وضرورة في بناء أجيال تؤمن وتمارس على أرض الواقع تلك القيم والمفاهيم التي تهدف في التحليل الأخير إلى تحقيق المجتمع الديمقراطي.

3- أن المعارف والقيم التي تقدم لطلابنا يجب أن تكون معارف وقيم محررة من كافة القيود وأشكال العنف والتميز الثقافي والإجتماعي أن توزيع المعرفة وعدالتها وارتباطها بالواقع الإجتماعي أمر هام وضروري .. فعلى سبيل المثال في مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة نجد أن هناك نفياً مقصوداً للشعر الحديث لشعراء بعينهم وكذا في النصوص التي تدرس تبقى نصوص بالية وراكدة وساكنة ورجعية وتستبعد نصوص بعينها تثير العقل والجدل والتفكير والتأمل تنتسب إلى زمن وحقب تاريخية معينة وتستبعد الفترات المعاصرة وموضوعات القراءة وغيرها كثير في مقررات التاريخ والفلسفة والإجتماع ... إلخ أن تحرير المعرفة المقدمة لطلابنا أمر هام وضروري ولابد أن تكون تلك المعرفة مرتبطة بالواقع المعيش للطلاب التي تؤكد شرعيتها ومشروعتها للمتعلم.

4- أن الممارسات اليومية للأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية يمكن ويجب أن تكون معبرة في ممارستها إلى غايتها الكبرى وخلق جيل نقدي، يؤمن بالعلم والعقل ويستبعد الخرافة، ويؤمن بالقدرات

اللامحدودة للإنسان وبطاقاته المبدعة طالما هيئته له الفرص والظروف المساعدة على النمو والتقدم. وأن تنشغل المدرسة بشكل ضعيف باكساب الطلاب مهارات الحياة ومهارات الإتصال والوعي والإدراك بالعالم الخارجي المحيط بالطلاب ولاتكتفي فقط بالإهتمام بالتلقين والإسترجاع وتدعيم ثقافة الذاكرة في مواجهة ثقافة الإبداع والمغايرة، أن شيوع ثقافة الإبداع من خلال خلق البيئة والمناخ على تواجد يؤكد ويرسخ يومياً إستبعاد ثقافة الذاكرة الصماء التي لاتميز بين الإنسان والحيوان سوى في بعد واحد فقط هو بعد التذكر وتنفي كافة المستويات الأخرى للفهم والإدراك والوعي والتحليل والتركيب والخلق وهي مستويات ترتبط بالأساس بشكل جوهري بالإنسان الحر المفكر، وتقع المسئولية الأساسية على شيوع تلك الثقافة على المدرسة ومايتم فيها من تفاعلات وقيم وثقافة مدرسية.

وأخيرا: فإننا لانستطيع القول أن هناك إصلاحاً شاملاً أو حتى إصلاحاً ثقافياً يمكن أن يتم في غيبة عن دور واعي ومستنير للمؤسسة التعليمية في مراحلها المختلفة، أن دور المدرسة دور مركزي في تلك القضية. من هنا فإن قضايا إصلاح التعليم التي ظهرت على الساحة بعد الإحتلال الأمريكي للعراق، كان الهدف منها مقصوداً ومدركاً لأهمية المؤسسة التعليمية في قيادة عمليات الإصلاح التي يمكن أن تتم في المجتمع.



ديمقراطية التعليم
في فكر طه حسين التربوي

الفصل الثانى
ديمقراطية التعليم
فى فكر طه حسين التربوى

> " ... إن للفقراء حقاً في مختلف مراحل وأنواع التعليم، فهو أولا حق لهم، وهو ثانيا مصلحة للأمة، وهو بعد ذلك تحقيق للديمقراطية ... " (طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، 1938، ص 10)

مقدمة:

لقد كان التعليم ومازال وسيظل مجالا للصراع الإجتماعي والسياسي في المجتمع، فمنذ نشأة التعليم الحديث في مصر في مطلع القرن التاسع عشر، مروراً بمرحلة الإحتلال البريطاني . والإستقلال المشروط، وإنتهاءً بالسيادة الوطنية منذ ثورة يوليو 1952، والتعليم يخوض هذا الصراع الضاري من قبل القوى الإجتماعية والسياسية المختلفة في المجتمع المصري.

وعلى الرغم من الإنجازات التي تحققت في مجال التعليم على مستوى التوسع فيه كماً وكيفاً، وإعتباره حقا من حقوق الإنسان، وأحد الآليات الهامة لتحقيق التنمية في المجتمع، ومكسباً وطنياً وإجتماعياً للفئات والقوى الإجتماعية التي حرمت منه لزمن طويل بحكم موضعها

الإجتماعي والطبقي، إلا أن الواقع المعيش يشهد الآن صيحات هنا وهناك نحو ترشيده وتضييقه أمام الفئات الإجتماعية غير القادرة، وإلقاء اللوم عليه في قضايا البطالة والتعطل عن العمل.

ولاشك أن المكاسب التي حققها نضال وكفاح الشعب المصري في مجال التعليم على مستوى تكافؤ الفرص التعليمية وتحقيق المجانية والمساواة كان الفضل في معظمها يعود إلى جهود ونضالات طه حسين التي خاضها في الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين، حيث يعود الفضل إليه في دعوته الشهيرة أن التعليم يجب أن توفره الدولة لأبنائها بصرف النظر عن أوضاعهم الإجتماعية والطبقية، لأنه المدخل الطبيعي لتحديث وتطوير المجتمع وتحقيق الديمقراطية، وجعل المجتمع المصري مجتمعاً عصرياً قادراً على التفاعل الإيجابي مع المتغيرات العالمية، لقد كان لدعوته - التعليم كالماء والهواء - أبلغ الأثر في حث القوى الوطنية على جعل التعليم على أولويات العمل الوطني في الثلاثينات والأربعينات، بل للآن.

ولقد كانت لدعوة طه حسين في تعليم العامة مقابل الدعاوى العديدة التي كانت تسعى إلى قصر التعليم على الخاصة، أبلغ الأثر في تطور التعليم على مستوى فلسفته وأهدافه وبرامجه ومحتواه المعرفي . ولم يكن غريبا أن يصدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في العاشر من ديسمبر 1948بعد دعوة طه حسين بسنوات قليلة، إلا إستشرافاً من طه حسين للمستقبل ولصدق دعوته وإيمانه العميق ونضاله نحو تحقيق تكافؤ في فرص الحياة والتعليم أمام أبناء الشعب المصري وتحقيق حياة ديمقراطية حقيقية تقوم على العلم والمعرفة المتاحة للجميع دون تمييز.

ونطرح هنا رؤية نقدية تدور حول فكر طه حسين التربوي في تكافؤ الفرص التعليمية والإجتماعية، والسعي الحثيث نحو تعليم أبناء الوطن بعد أن إستشرى الجهل والفقر والمرض في فئاته وطبقاته بصورة غير مسبوقة أو لائقة للأمة المصرية.

وإذا كنا ننطلق هنا من مشكلات التعليم المعاصرة، فإننا نود أن نطرح رؤية طه حسين فيها وتصوراته عنها منذ أكثر من ستين عاما مضت . لذا فالورقة تناقش بشكل جوهري قضية ديمقراطية التعليم في فكر طه حسين التربوي من خلال تكافؤ الفرص التعليمية ودور الدولة في التعليم وتعليم العامة وتعليم الخاصة.

أولا : تكافؤ الفرص في التعليم:

تنبع أهمية التكافؤ في الفرص التعليمية من إرتباطه بالتكافؤ في فرص الحياة ذاتها وسائر متطلبات العدالة الإجتماعية، ولاينفع في معالجة هذا الموضوع الخطير طمس أو إغفال هذه الحقيقة الأساسية أو أستبعادها أو تجاهلها، ويمكننا إدراك التلازم بين هذين المفهومين بمتابعتنا تغير نمط الإنتاج، وتطور الحياة الإجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ الإنساني[1].

ومن هنا فإن إدراك طه حسين لتلك الحقيقة مبكراً جعله يصب جُل إهتمامه ونضاله نحو تحقيق العدالة الإجتماعية والتعليمية، وتلك حقيقة ساطعة، إدراكها طه حسين، لأن المجتمع الذي عاش فيه حينذاك هو مجتمع طبقي قائم على التمايز وسيطرة رأس المال، من هنا خاض نضالاً وكفاحاً طويلاً من أجل تعميم التعليم على كل فئات وطبقات المجتمع بصرف النظر عن الوضع أو المكانة الإجتماعية، مستنداً في ذلك إلى أن طريق تقدم الأمم والشعوب لايكون إلا بالتعليم وبالتعليم الحديث

على وجه التحديد . ناهيك عن أن ذلك يحقق الديمقراطية في المجتمع والتي هي جوهر الإصلاح السياسي والإجتماعي.

ولاشك أن دوافع طه حسين لتبني تلك الأفكار هي الإطار الفكري والتقدمي الذي تبناه ودافع عنه، إلى جانب الظروف الإجتماعية والإقتصادية التي عاشها المجتمع المصري خلال الثلاثينات والأربعينات، فقد كان موقف كبار الملاك الزراعيين موقفا رجعيا شديداً من تعليم أبناء الوطن، حيث أبدو تخوفهم من تعليم أولاد الفلاحين، والحجج والبراهين التي ساقوها لتبرير هذا التخوف تدعو للدهشة، فعند مناقشة مشروع قانون التعليم الأولى في مايو 1933، قال وهيب دوس أن "تعليم أولاد الفقراء يعد طفرة كبرى لأنه خطر إجتماعي هائل لايمكن تصور مداه، لأن ذلك لن يؤدي إلى زيادة عدد المتعلمين العاطلين، بل يؤدي إلى ثورات نفسية حين يتعلم أبن الصراف وأبن الساعي" ومن ثم طلب أن :" يقصر التعليم على أبناء القادرين الميسرين من أهلها (القرية) حتى إذا بقيت أمكنة خالية ملأناها بأبناء غيرهم من الفقراء"[2]

وحتى لايكون التعليم الأولي سببا في إنصراف أبناء الفلاحين عن الحقل وشئون الزراعة، أقترح النائب محمد عزيز أباظة أن يكون لوزير المعارف " حق السيطرة والرقابة على الأطفال في النصف الثاني من اليوم " على إعتبار أن الدراسة تشغل النصف الأول وذلك حتى لايعتاد هؤلاء الأطفال على حياة المدنية في نصف اليوم الثاني، ويقول أنه شاهد بعض الفلاحين يخرجون إلى حقولهم (بالبلاطي والجوارب والأحذية) ويحملون أدوات العمل على أكتافهم وهم ركوب فوق الدراجات، فإذا أستمر الحال على ذلك سيأتي بعدهم قوم يركبون السيارات لايزعهم وازع ولايدفعهم إلى حقولهم دافع"[3].

من هنا فإن الأفكار التقدمية التي حملها طه حسين ودافع عنها كان يعززها الواقع الإجتماعي المعيش القاسي والظالم والذي شطر المجتمع المصري إلى أقلية قليلة تملك كل شئ، العلم والمعرفة والمال والسلطة وأكثرية مسحوقة ومقهورة ومهانة لاتملك أي شئ حتى رغبتها وقدرتها على العلم والمعرفة لم تتح لها . من هنا فإن موقف طه حسين من محاولة إشاعة تكافؤ الفرص في التعليم والحياة، كان موقفا صلبا وأصيلا حاول خلال رحلة حياته تحقيق المساواة والعدالة الإجتماعية والتعليمية في واقع إجتماعي قاس وغير عادل.

ولقد شكلت تلك الظروف الإجتماعية والإقتصادية والسياسية التي عاشها المجتمع المصري خلال الأربعينات رافداً للعديد من الرؤى والأفكار التربوية التي تبناها طه حسين وأحمد نجيب الهلالي، ولقد كان لتقرير أحمد نجيب الهلالي عن إصلاح التعليم في مصر والذي كتبه عام 1943 ونشر في عام 1950 أثر بالغ على الحياة التعليمية في مصر، ولقد أتت كل الأفكار والرؤى التي حملها التقرير تعبيراً عن فكر وتوجه طه حسين والهلالي معاً في رؤيتهم للتعليم في مصر بوصفه أداة من أدوات تحقيق العدالة والمساواة.

والفكرة المحورية التي يتردد صداها في التقرير عن فكرة (تكافؤ الفرص التعليمية) التي تبنى على أساس أنه مادام واجبا على كل فرد أن يبذل لبلاده أغلى ما يمتلك وهو دمه، "فليس كثيرا أن تفرض الدولة على نفسها أن تبذل له أغلى ماعندها من غير تميز بين طبقة وطبقة ودون النظر إلى الفقر والغنى أو الذكورة والأنوثة أو السن أو العقيدة الدينية أو المذهب السياسي"[4] وبناء على ذلك فلابد من "تمكين جميع طبقات الأمة من التعليم على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص".

ولقد ناقش التقرير تجاوب تطبيق تكافؤ الفرص التعليمية في إنجلترا والولايات المتحدة، وبعد ذلك عقب الهلال قائلا :" فليس يليق بمصر بعدما تقدم أن تتخلف عن غيرها في هذا المضمار تخلف العاجز أو تخلف المتردد، فضلا عما في تقرير هذا المبدأ وتقرير مجانية التعليم في المرحلتين الإبتدائية والثانوية بأنواعها المختلفة من نفع ظاهر الأثر ومن إصلاح إجتماعي كبير"[5] وقد أنتقد الهلالي بشدة وضع المجانية في مصر، فعدم وجودها أدى إلى أن تنفق الدولة على الأغنياء ضعف مايدفعون، بينما لاتنفق على الفقراء شيئاً لأنهم يعجزون عن دفع مصروفات التعليم ." فإي عدل إجتماعي هذا؟ وأين مكانة من الديمقراطية التي حرص على الإلتزام بأساليبها في نظام الحكم".

ولقد دافع الهلالي دفاعاً حاراً عن مبدأ مجانية التعليم مستنداً لا إلى مجرد المبادئ والفلسفة فقط على أهمية ذلك، وإنما بإحصاءات تبين أن رفع المصروفات وإلغاءها لم يكلف الدولة كثيراً، وللتمهيد لتطبيق فكرة المجانية، فقد أمر في مستهل العام الدراسي أكتوبر 1943 بعدم رفض مدرسة طالب فقير لفقره، وقبول غني لغناه، وإنما كانت القاعدة العامة في الأغلب هي القبول على حسب الدرجات والكفاية العلمية، إلا مما أستثنى لظروف لاينبغي تجاهلها.

ولقد أكد الهلالي في مشروعه بعض الأفكار التقدمية في الفكر الإجتماعي المرتبط بطه حسين والذي شكل سنداً له، وذلك في تأكيده بأن تقرير مجانية التعليم سيسهم في حل مشكلة مهمة وهي "وجوب العمل على إقامة التوازن الإجتماعي بإعانة الأسر الكثيرة الولد على أحتمال أعباء العيش وتحقيق ماتلقي من الشقاء والحرمان بسبب ذلك، فإن تقرير المجانية سيحل بعض العبء عن هذه الأسر الشقية وييسر لها كثيراً من

أسباب الحياة، وهو بذلك عامل حاسم في إقامة العدل الإجتماعي، وتحقيق التوازن بين الأسر المصرية[6].

كما أكد طه حسين أن "أبواب التعليم على إختلاف فروعه يجب أن تكون مفتوحة للناس على إختلاف منازلهم" لأنهم :" خلقوا ليكونوا سواء في الحقوق والواجبات" وقد تكررت هذه الدعوى في برنامج (الحزب الديمقراطي) وفي دعوة المفكرين الإشتراكين على مدى العشرينات والثلاثينيات. لذا فإن موقف طه حسين الفكري والتربوي من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في الحياة والتعليم شاع في الحياة السياسية والثقافية وأصبح على أجندة العمل الوطني والسياسي خلال الأربعينات.

ولعل الأفكار الرجعية التي نعيشها في الألفية الثالثة وبعد أكثر من ستين عاما والتي تربط بين التوسع في التعليم والبطالة، كانت أفكارها الجنينية تعشش في فكر الأربعينات وتدافع عن مصالح رأس المال مما حدا بطه حسين أن يلقى الضوء الساطع على ذلك الربط الخاطئ والفاسد بين التعليم ومشكلة البطالة بوصفها مشكلة اقتصادية بالاساس وليست مشكلة تعليمية.

لقد أوضح طه حسين فساد الربط الميكانيكي بين مشكلة البطالة والتوسع في التعليم بقوله :" مشكلة البطالة خطر عظيم، لكنها لاتعالج بتضييق التعليم، ولا بإنشاء نظام الطبقات، ولا باحتكار العلم لطائفة قليلة وفرض الجهل على كثرة الشعب، وإنما يعالج بإصلاح النظام الإجتماعي، وأن تكون الكثرة في أي مرفق من المصريين"[7] بل أن العلة التي رد إليها الأستاذ مكرم عبيد عام 1936 بتأخر التعليم وهي : "أن التقاليد الحكومية هي التي تعطل تقدم التعليم." هي بذاتها التي عاد طه حسين يكررها عام 1938 بقوله :"أن علة كل مشاكل التعليم راجعة

دائما إلى الحكومة"[8] وهي نفسها التي عزا إليها الأستاذ أحمد خاكي وكيل أول وزارة التربية والتعليم عام 1969 وتأخر تعليمنا حين ذكر "أن جهاز وزارة التربية والتعليم ليس سوى جهاز اداري غير متطور." ولن يتخلص مجتمعنا من العلاقة المحورية بين التعليم والشهادة الا يوم أن يصبح العمل لا الشهادة هو معيار التقدير الإجتماعي، وقتها تتحول الشهادة الى تابعة للعمل وليس العكس، وواضح أن هذا لن يتحقق الا إذا وجدنا الجهاز الفكري المتطور الذي يوجه التعليم توجيها جديدا من كل النواحي." [9].

من هنا فإن طرح طه حسين لتلك الفكرة ومحاولة فك ترابطها يعد إستسرافا للمستقبل لرجل وعى دور التعليم والعلم في تحقيق الديمقراطية والعدالة والمساواة في مجتمع يفتقر إليها بشكل كبير.

ثانيا : الدولة والتعليم

أن موقف طه حسين من دور الدولة في السيطرة على التعليم، يعود بالدرجة الأولى إلى آثر الثقافة الفرنسية عليه وتأثره بها . ففرنسا تأخذ بمبدأ سيطرة وإشراف الدولة على كل شئون التعليم، منذ أن وضع نابليون هذا المبدأ عام 1806 ، وللآن وكان الهدف الجوهري من وراء ذلك تحقيق:[10]

- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تحقيقاً عملياً، وذلك بتقديم نوع من التعليم المجاني الإجباري المدني الموحد لكل أبناء الوطن . وهذا الأمر لايمكن تحقيقه إلى في ظل إدارة الدولة لشئون التعليم وتوجيهه.
- الإشراف الفني على شئون التعليم بوضعه في أيدي خبراء مدربين لا يتوافرون إلا لدى السلطة المركزية.

- التماسك الإجتماعي لأبناء الوطن وتكوينهم في إطار من الوحدة الثقافية، التي تحقق التجانس الإجتماعي والثقافي وتسييد ثقافة وطنية مستنيرة لكل أبناء الوطن، تحقق التنوع في إطار من الوحدة، لأن بديل ذلك شيوع وسيادة ثقافات متباينة وغير متجانسة إجتماعياً وثقافياً، مما يهدد كيان الأمة، ولاشك أن ذلك كان مطلباً وطنياً في مواجهة الإحتلال البريطاني أدركه طه حسين مبكراً.

ويؤكد طه حسين على هذا الفهم - في كتابة مستقبل الثقافة في مصر - حيث يقول: "... وإلى الدولة وحدها يجب أن توكل شؤون التعليم كلها في مصر إلى أمد بعيد. وليس معنى ذلك أني أكره أن يبذل الأفراد والجماعات ماستطيعون من الجهد لإنشاء مايمكن إنشاؤه من أنواع التعليم وفروعه. بل معناه أن حياة مصر الخاصة، وتطورها الحديث، يقضيان بأن تؤخذ أمور التعليم كلها بالجد والحزم، وأن يكون تنظيمها دقيقاً، الإشراف عليه قوياً، وملاحظتها متصلة لاتفتر ولاتنثنى، ومصدر ذلك أن مصر مضطربة بين أمرين كلاهما خطير: أحدهما أن كثرة المصريين المطلقة لاتزال جاهلة جهلاً مطلقا فلابد من أن تقوم الديمقراطية بتعليمها، وبتعليمها على النحو الملائم لأصول الديمقراطية وغايتها .." [11].

والدولة وحدها هي التي تستطيع أن تضع المناهج والبرامج لهذا التعليم، وأن تقوم على تنفيذ هذه المناهج والبرامج. وأن تلاحظ ذلك ملاحظة متصلة دقيقة، حتى لاينحرف التعليم عن الطريق التي رسمت له، وحتى لاينتهي إلى غرض مباين للغرض الذي أنشئ من أجله. والثاني أن القلة المتعلمة من المصريين، هي وحدها لا تعدو العشرين في المئة. وما أظنها تبلغها. وقد خضعت لألوان مختلفة من التعليم، ونظم متباينة ومناهج ينكر

بعضها بعضاً ، ويصدم بعضها بعضاً ، ونشأ عن ذلك إضطراب له آثاره الخطيرة في حياتنا المصرية على إختلاف فروعها وألوانها[12].

ونحن نعتقد أنه ليس هناك أبلغ من قول طه حسين منذ أكثر من ستين عاما مضت للرد على الدعاوى الحديثة والمعاصرة التي تطالب بأن تتخلى الدولة عن دورها في التعليم وتوكله إلى القطاع الخاص الإستثماري بحجة أن الدولة لم يعد لديها الموارد المالية الكافية للإنفاق على تعليم أبناء الوطن . أن المشهد التربوي المعاصر ينوء بالكثير من السلبيات التي خاضها التعليم الخاص خلال العقدين المنصرمين بما لا يبشر بالأمل في المستقبل.

ولاشك أن موقف طه حسين كان موقفاً وطنياً إنطلق من إيمانه العميق بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وفرص الحياة أيضا ، وذلك لايمكن أن يتحقق إلا في ظل سيادة للدولة والتي سيظل دورها في التعليم أساسي وجوهري بصرف النظر عن سياسة التحرير الإقتصادي والإندماج في الإقتصاد العالمي بصورة تابعة غير فعالة.

ثالثا : تعليم العامة وتعليم الخاصة:

لقد شهدت الفترة الليبرالية (1923 ـ 1952) في حياة المجتمع المصري قضية تعتبر أخطر القضايا التعليمية وأهمها في تاريخ التعليم الحديث في مصر . لقد كانت كل الجهود تهدف إلى توفير حد أدنى من التعليم للعامة من الشعب المصري (الفقراء والمعدمين) في حين تميز الأغنياء بكل الإمكانيات التي تسهل لهم الحصول على أرق أنواع التعليم المعروض في الأسواق أمامهم . ولم يقف أمامهم مانع يحول دون حصولهم على هذا التعليم أو ذاك داخل الوطن أو خارجه، كما إننا يجب أن نشير منذ البداية بأن المجتمع المصري في تلك الفترة كان مجتمعاً طبقياً نضجت فيه

الطبقات الإجتماعية تماماً وتشكلت لها أحزابها السياسية ووسائلها للدفاع والتعبير عن مصالحها.

وكان التناقض حاداً بين الأغنياء والفقراء، بين من يملكون كل شئ، ومن ليس لديهم شئ . ووسط هذا الجو الإجتماعي ظهرت قضية تعليم العامة (الغالبية العظمى من الشعب) وتعليم الخاصة (الصفوة) وسميت حينذاك بقضية الكم والكيف، ولقد تبنى تعليم العامة (الكم) طه حسين وأحمد نجيب الهلالي، وتبنى قضية تعليم الخاصة (الكيف) المزعومة إسماعيل القباني ولفيف من التربويين الذين عادوا من بعثاتهم من أوروباوتأثروا بالفكر التربوي والنفسي والفلسفة البراجمانية الأمريكية[13].

لقد أراد إسماعيل القباني بوجهة نظره أن يجعل التعليم في المرحلة الأولى إلزاميا لجميع الأطفال، ثم يبدأ بعد ذلك بإختيار الصالحين للإستمرار في التعليم النظري الذي يؤدي إلى التعليم العالي، وتتم عملية الإختيار هذه بإستعمال مجموعة من الإختبارات النفسية على مرحلتين، مرحلة أولى إستطلاعية عند سن 12 سنة ومرحلة ثانية تأكيدية عن سن 14 سنة . يوجه بعدها الطلاب إلى التعليم النظري أو الفني حسب قدراتهم وإستعدادهم. وهذا معناه إنهاء دراسة من ذهبوا إلى المدرسة الثانوية الفنية عند هذه المرحلة، ويرى إسماعيل القباني أن فتح أبواب التعليم على مصراعيها معناه فصول ومدارس مزدحمة وإنخفاض مستوى التعليم من حيث الكيف[14].

أما أراء طه حسين وأحمد نجيب الهلالي والتي أرتبطت بالكم أو تعليم العامة فيرى طه حسين فتح أبواب التعليم الفني أو تعليم المرحلة الأولى لجميع أبناء الشعب وفتح أبواب التعليم الثانوي أمام جميع الطلاب ممن

يرغبون فيه دون داع للقيام بتطبيق الإختبارات التي إستقدمها مستر مان وكلاباريد الخبيران التربويان اللذان أحضرتهما الحكومة المصرية لإصلاح أحوال التعليم، وخرجا بروشته للإصلاح جاء في متنها ضرورة إعتماد الإختبارات النفسية في توزيع الطلاب على مراحل التعليم المختلفة.

ولقد أكد طه حسين أفكاره في كتابه مستقبل الثقافة في مصر حيث يقول "وأول مايجب أن نلاحظه ويجب أن يفهمه المشرفون على الأمر في مصر، أن التعليم ليس ترفا، وإنما هو حاجة من حاجات الحياة، وضرورة من ضروراتها"، ويؤكد أيضا أن: كل هذا ينتهي بنا أن الديمقراطية الصحيحة إذ فرضت المساواة بين أبناء الشعب في الحقوق والواجبات فهي لاتقبل أن يفرق بينهم في حرية التعليم، وأن يقتصر لون من ألوان هذا التعليم على جماعة من أبناء الشعب يخرج منها القادة والساسة والمديرين.[15]

أن طه حسين يرى أن تتم عملية الإختيار بطريقة طبيعية عن طريق ملاحظة التلاميذ، فالطفل الذي يثبت فشله ولايمكنه الإستمرار في المدرسة الثانوية الأكاديمية عليه أن ينقل إلى إحدى المدارس الثانوية الفنية أو المهنية.

لقد كان طه حسين يرى أن الدعوة إلى التمهل في نشر التعليم العام بين العامة، والإقتصار على ممن يرغب آباؤهم رغبة حقيقية في تعليمهم "هي في حقيقتها إمتداد للتعليم في عهد الإنجليز فالتعليم قبل كل شئ، والتعليم بعد كل شئ، والتعليم فوق كل شئ" من هنا نادى طه حسين بمد مرحلة الإلزام ومجانية التعليم العام، وخاصة ونحن في بلد فقير ويعاني أكثر من 80٪ من أبناؤه من الأمية والفقر والجهل والمرض، ولأن التعليم هو روح الديمقراطية وأسلوبها، بل أداتها في التصويت، وفي تحقيق الحياة

الكريمة أما أصحاب نظرية الكيف - تعليم الخاصة - والتي يؤكد أصحابها " أنه من الخير لنا أن نعلم ألفا من الأطفال تعليماً منتجاً من أن نحشر ألفين في المدارس دون أن يفيدوا من ذلك فائدة مجدية، فتعني أن التعليم للخاصة والصفوة وهو مبدأ غير ديمقراطي[16].

ولعل المشهد التربوي يتكرر الآن في عام 2003، حيث تنادي بعض الأصوات بإنشاء مراكز للتميز يتعلم فيها قلة تعليماً متميزاً خيراً من تعليم الكثرة تعليماً غير متميز. أن نفس الفكر والتوجه مازال يعاني منه المجتمع المصري لأكثر من ستين عاما رغم كل التحولات والتطورات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية التي مرت على المجتمع المصري. لقد كان طه حسين رائدا ومبشرا فعلا بتلك الأفكار الثورية والتقدمية.

وقد دافع طه حسين عن مجانية التعليم العالي، لكي يمكن التوسع فيه وإتاحته لجميع أفراد الشعب، وفتح أبواب الجامعات أمام أبناء الطبقات الفقيرة، بنفس الحرارة التي دافع بها عن حق الشعب في التعليم العام.

فهو يرى أن الذين يرغبون في تضييق التعليم الجامعي أو التعليم العام ينظرون إلى هذه المسألة وأشباهها نظرة محدودة المدى قريبة الأفق جدا وقد بعد بها العهد وطال عليها الزمان وأصبحت طليقة أن تتجدد بعض الشئ وأن يبعد مداها ويتسع أفقها. فالنظام الديمقراطي الذي إخترناه لأنفسنا لايسمح بهذا النحو في التفكير وهو لايفرق بين الدفاع عن أمن الوطن حين يغير عليه العدو والدفاع عن أهل الوطن حين يغير عليهم الجهل ويتعرضون لما ينشأ عن الجهل من أخطار.

ولأبناء مصر جميعا على الدولة أن تحميهم لا من الأمية فحسب بل من الأمية ومن الجهل ومن الثقافة الناقصة وأن تمكنهم من تكميل أنفسهم وإصلاح شئونهم وترقية حياتهم مهما يكلفها ذلك من الجهد والعناء.

كما يرى أن من بين المصريين من يكرهون التوسع في التعليم العام، والتوسع في التعليم العالي لأسباب أخرى غير الغنى والفقر، فقد يقولون أن التوسع في التعليم العام يؤدي بطبيعة الحال إلى نتائج خطيرة يظهر إننا لانقدر خطورتها كما ينبغي فهؤلاء الشباب الذين يتخرجون من الكليات وقد ظفروا بالإجازات ماذا عن أن تصنع بهم الدولة ؟ ومناصبها محدودة لا تزداد إلا في بطئ شديد، وهؤلاء الشباب يكثرون ويضخم عددهم في كل عام فأمر هؤلاء الشباب صائر إلى البطالة، وإذن ينبغي أن تقتصر الدولة في التعليم العام ولاتقبل الشباب في المدارس ولاتخرجهم منها إلا بمقدار مايلائم حاجاتها، ويعني هذا أن مصر يجب أن تتخذ الجهل أساسا من أسس سياستها القومية وإلا تزيل هذا الجهل إلا عن عدد ضئيل جدا من أبنائها في كل عام وأن تمسك الكثرة من أبنائها في الغفة والغباء وأن مصر يجب أن تكون لنفسها أرستقراطية ثقافية تحتكر القيادة السيادة وأمور الحكم وتتسلط على هذه الكثرة الضخمة الجاهلة الغافلة تسلط القوى على الضعيف[17].

كانت هناك معارضة من جهات متعددة للتوسع في التعليم بسبب الخوف الدائم من إنتشار طبقة المتعطلين من المتعلمين أو كما كانوا يسمون في ذلك الحين "أصحاب الياقات البيطاء"[18].

وقد هاجم طه حسين بعنف هذه الدعوة فقال :"زعموا أن الشباب المتعلمين كثرا في مصر وكثروا عليها، وأن مصلحة الحياة الإجتماعية

وأن النظام الإجتماعي يقضيان بأن يقل عدد هؤلاء المتعلمين ولست أدري من يستقر في عقول هؤلاء الناس أن التعليم ضرورة من ضرورات الحياة كالطعام والشراب، وكذلك التعليم لا ينبغي أن يصد الناس عنه مهما تكن الظروف ومهما تكن النتائج، بل لست أدري من يستقر في عقول الناس أن وزارة المعارف ليست وزارة إقتصاد ولا وزارة إحتياط للنظام الإجتماعي وإنما هي وزارة علم وتعليم ووزارة تربية وتثقيف، لاينبغي أن تصد الناس عما إنشئت له ولاتردهم عما وجدت من أجله[19].

إن الإهتمام بقضية تذويب الفوارق بين الطبقات الإجتماعية يتطلب إهتماما بتكافؤ الفرص في شتى المجالات وخاصة في مجال التعليم، فلا شك أن كل مواطن مصري قد أكتسب حق التعليم بمجرد ميلاده في الجماعة المصرية، وعليه فيجب أن تتيح الدولة الفرص التعليمية للجميع، بصرف النظر عن الوضع الإقتصادي والإجتماعي والأسري فإن تكافؤ الفرص التعليمية إذا كان ضروريا بالنسبة لجميع الحقوق الإنسانية، فإنه أكثر ضرورة بالنسبة لحق التربية والتعليم.

والواقع أن التعليم يعتبر حجر الزاوية في أي مجتمع ينشر تكافؤ الفرص بمفهومها الصحيح الذي يحقق العدالة الإجتماعية ويساعد على تذويب الفوارق بين الطبقات[20].

حقا لقد كان الصراع في حقيقته صراعا سياسياً وإجتماعياً بين ديمقراطية التعليم ورأسمالية التعليم أن طه حسين كان يريد أن يجعل من المدارس العليا جامعات ومن التعليم الثانوي طريقا إلى الجامعات. أما إسماعيل القباني فكان يريد أن يجعل من الجامعات مدارس عليا، ومن التعليم الإبتدائي طريقا إلى التعليم الفني المتوسط المكتفى بذاته، والذي لا يتجاوزه إلا الممتازون بالعلم والمال، وواضح أن كلا الإتجاهين إستمد

فلسفته من سياسة معينة :" الأولى ديمقراطية ليبرالية تقوم على أن الأمة مصدر السلطات، وأن إستنارة الحاكم من إستنارة المحكوم، أما الثانية فتقوم على أن المواطنين ما هم سوى أدوات للإنتاج وأنهم رعايا ورعايتهم من جنس أعلى من جنسهم"[21].

لقد كان موقف طه حسين الفكري واضحاً جلياً، وهو إنحيازه إلى تعليم الفقراء من أبناء الشعب وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في الحياة والتعليم، وأن على الدولة دوراً رئيسياً وجوهرياً في الإشراف على التعليم وتمويله، لأنه لو ترك للأفراد أو الجماعات فإن ذلك يصيب البنيان الإجتماعي في مقتل يؤدي إلى التشرذم وعدم الإستقرار الإجتماعي والسياسي الذي تسعى إليه الحكومات والشعوب.

المراجع

1. شبل بدران، تكافؤ الفرص في نظم التعليم، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2002)، ص28.

2. عاصم الدسوقي، كبار ملاك الأرض الزراعية ودورهم في المجتمع المصرى من عام 1914 ـ 1952، (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1975)، ص304.

3. المرجع السابق، ص 305.

4. أحمد نجيب الهلالي، تقرير عن إصلاح التعليم في مصر (القاهرة، وزارة المعارف العمومية، 1950)، ص20.

5. المرجع السابق، ص33.

6. المرجع السابق، ص37.

7. طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، (القاهرة، مطبعة المعارف، 1938)، ص117.

8. المرجع السابق، ص349.

9. أديب ديمتري، "مشكلة التعليم وقضية التقدم الإجتماعي"، (القاهرة، مجلة الطليعة، عدد أكتوبر، 1971)، ص87.

10. كمال مغيث، طه حسين، (القاهرة، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، 1997)، ص153.

11. طه حسين، مستقبل الثقافة فى مصر، مرجع سابق، ص71.

12. المرجع السابق، ص72.

13. شبل بدران، التعليم والتحديث (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية 2003)، ص 178.

14. إسماعيل القباني : دراسات في مسائل التعليم، (القاهرة، النهضة المصرية، 1951)، ص200.

15. طه حسين، مرجع سابق، ص127.

16. سليمان نسيم : صياغة التعليم المصري الحديث - دور القوى السياسية والإجتماعية والفكرية - 1923 - 1952) (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984)، ص248.

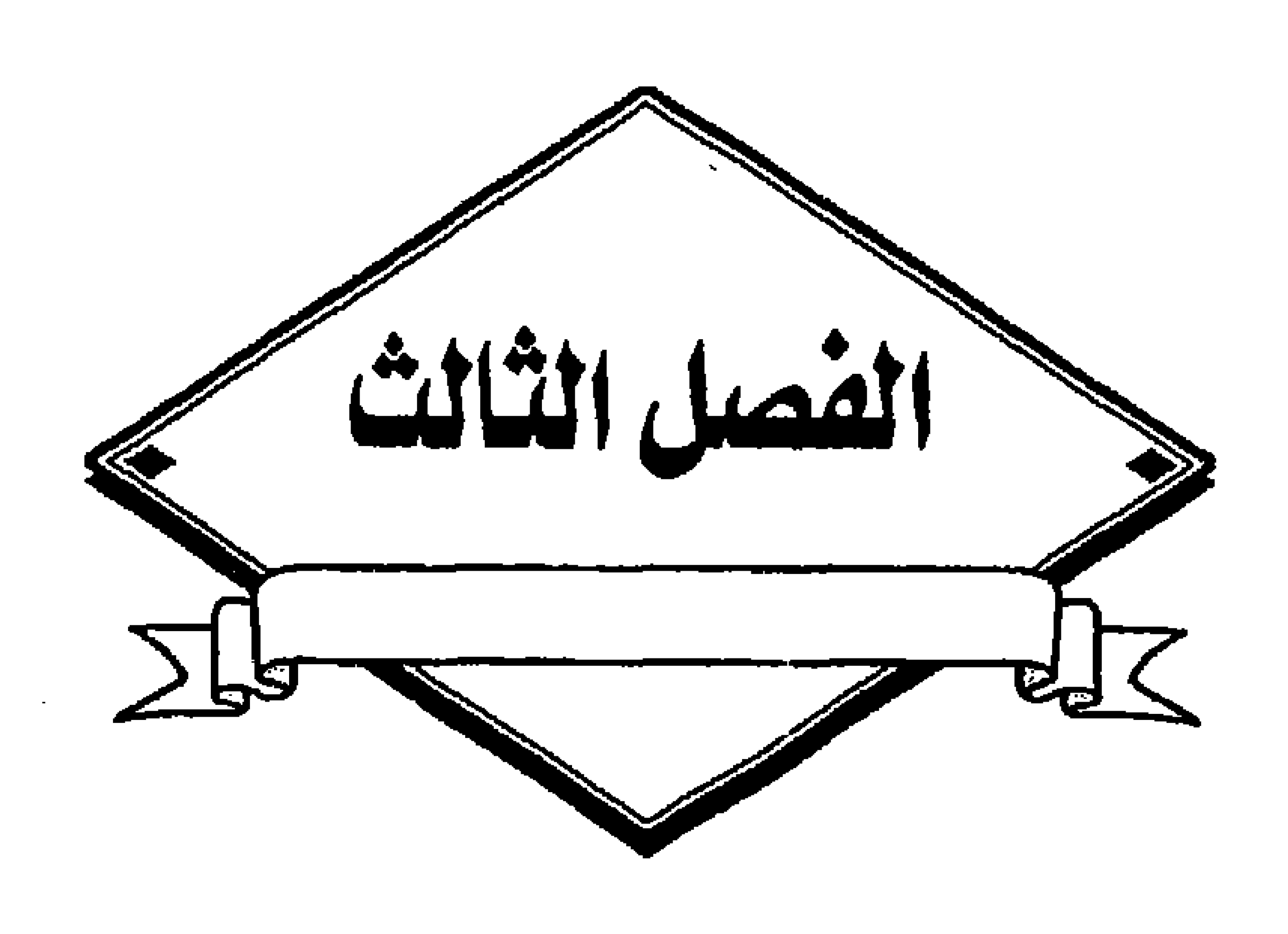
17. طه حسين، مرجع سابق، ص145.

18. عليوة إبراهيم عليوة، مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة عين شمس، 1963)، ص87.

19. طه حسين، مرجع سابق، ص 34.

20. كمال مفيث، طه حسين، مرجع سابق، ص 148.

21. لويس عوض، "طه حسين الوزير " (جريدة الأهرام، في 1968/12/20).



الجامعة وثقافة الذاكرة

الفصل الثالث

الجامعة وثقافة الذاكرة

بدلاً من المقدمة:

يحتل موضوع النظام التعليمي والتحديات التي تجابهه موقعاً مهماً على سلم الأولويات المطروحة على التربويين والمشتغلين بالعلم التربوي عند دراسة القضايا المتعلقة بمستقبل الوطن ومناقشتها. فالنظام التعليمي منظومة واسعة من العلاقات والإجراءات، أبعد وأشمل من كونها أبنية مدرسية ومعلمين وطلاب، حيث أن هذه المنظومة في واقع الأمر، تعنى بالمجتمع الذي ينتمي إليه المواطن. لذا عندما تفكر المجتمعات المتقدمة بأمنها وكفايتها، فإنها تنظر إلى مؤسساتها التعليمية على أنها البدايات لحلول مشاكلها. وعندما تبلور طموحها فإنها تركز على هذه المؤسسات والتطوير اللازم لها. ومن هنا فإن المؤسسات التعليمية الجامعية تصبح أداة ووسيلة للتغيير الاجتماعي بمفهومه الشامل. ومن هذا المنظور فإن القطاع التربوي برمته يشكل أحد الأعمدة الأساسية في تطوير المجتمع، وفي الوقت نفسه أصبح من الضروري تطويره بما يكفل المشاركة الإيجابية والفعالة للقطاع في تنمية المجتمع وذلك إيماناً بأن العلاقة الجدلية بين النظام الثعليمي والمجتمع تستلزم تلك النظرة وذلك الفهم.

ويعتبر التعليم العالي - في نطاق السياسة التربوية الشاملة - من الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، وضمان طرق التطور السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرقي في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فهو السبيل الأكيد إلى إعداد القوى العاملة البشرية

المتخصصة التى تخطط للنمو المادى للمجتمع وتسهر على تنفيذه، وهو الذى يعد الباحثين الذين يسبرون أغوار المستقبل ويدلون إلى اتجاهاته والعوامل التى يحتمل أن تؤثر فى رسمه، وهو أيضاً مبرز المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة المبدعة التى تعطى الثقافة أبعادها، وتدفع بها نحو الإبداع وتجاوز الواقع إلى جانب أنه أيضاً يمد الواقع الاجتماعى والسياسى بالقوى الوطنية والفكرية التى تعمل جاهدة فى سبيل التصدى لقضايا الواقع العربى وطرح بدائل تغيير وتطوير هذا الواقع[1].

وللتعليم العالى دور أخطر وأهم مما سبق، وذلك بفعل التحديات المختلفة التى تواجه الوطن فى مسيرته الحضارية الراهنة، وهذه التحديات ليست داخلية فقط، ولكنها تحديات خارجية تفرض نفسها على مسيرة العمل الوطنى. وتأتى خطورة التعليم العالى بالنسبة للمستقبل القريب، حينما ندرك الأعداد الهائلة التى تلتحق به اليوم، وتستعد للالتحاق به غداً. ففى العام الجامعى 1992/91 كان إجمالى الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية حوالى74310 ألف طالباً وطالبة، بلغ 148378 ألف طالباً وطالبة فى العام الجامعى 1995/94[2]، وتضاعف هذا العدد فى العام الجامعى 1996/95 بسبب الدفعة المزدوجة لطلاب الثانوية العامة، وزاد إلى 429 ألف طالب وطالبة عام 2002/2001، ثم انخفض العدد عام 2005/2004 إلى حوالى 276217 ألف منهم حوالى 146242 طالبة وبنسبة 52.9٪ للطالبات من جملة الطلاب المقبولين فى التعليم الجامعى.

ونحن هنا ننطلق من جملة من المنطلقات الأساسية هى:

- النظر إلى نظام التعليم الجامعى باعتباره نظاماً فرعياً يخضع فى حركته وتطوره للنظام الكلى للمجتمع الذى يحتويه.

- رفض تصور نظام التعليم الجامعى برمته كمؤسسة إصلاحية حيادية، خارج العلاقات الاقتصادية- الاجتماعية كما يراها الغالبية من التربويين.
- النظر إلى نظام التعليم الجامعى بوصفه أحد الشروط الضرورية لتحقيق التنمية الشاملة.

ومن هنا فإننا نحاول فى الصفحات التالية الإجابة عن الأسئلة التالية: **هل نظام التعليم الجامعى الحالى قادر على أن يلعب دوراً تنويرياً من خلال المعارف التى يقدمها لطلابه؟ وهل المعارف والعلوم المقدمة فى مناهج نظام التعليم الجامعى الحالى مواكبه لحركة التقدم العلمى والمعرفى التى يشهدها عالمنا المعاصر؟ وهل هى معارف أحادية التوجه أم معارف متعددة التوجه؟**

ومن خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة سنتعرف على الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى نشر المعرفة وتكوين الكوادر المؤهلة للقيام بدورها فى العملية الانتاجية، وكذلك سوف يبين لنا مقدار الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى تنوير الشباب وإشاعة روح العلم والمنهج العلمى وتكوين مفاهيم علمية تسعى نحو تكريس التعددية الفكرية من خلال تدريس المعرفة وليس المعلومات.

أولاً: واقع التعليم الجامعى فى ظل المتغيرات العالمية:

لقد تميز واقع التعليم الجامعى خلال العقدين المنصرمين باتجاهين رئيسيين يصبان فى أحادية التوجه، اولهما:

1. أحادية التوجه الكمى: أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى والجامعى، والتى صارت كمثل "المنبت لا أرضا قطع ولا ظهر أبقى"، فهى استراتيجية لم تفى بحاجات التعليم الكمية، ولم تبق على نوعية التعليم وجودته التى كانت عليه فى وقت سابق من الزمان، فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد الجامعات والكليات والطلاب والأساتذة والكتب والأدوات والمعدات، وفى ميزانيات التعليم ونفقاته العامة، إلا أن هذا التعليم لم يستطع الوصول إلى أعداد أكبر من أبناء الوطن ممن هم فى حاجة إليه[3]، حيث بلغت نسبة المنخرطين فى التعليم العالى فى فئة العمر 18 - 24 سنة حوالى 21.3٪ فى عام 1996/95، ثم وصلت إلى حوالى 30.5٪ عام 2003/2002، وهى بلا شك نسبة متواضعة فى مجتمع كمصر له تاريخه الطويل وحضارته الرائدة. كما أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به. والجدول التالى يوضح تطور أعداد الطلاب بالجامعات المصرية خلال السنوات العشرة المنصرمة.

جدول (1)

تطور أعداد الطلاب بالجامعات فى السنوات

2005/2004 . 1984/83[4]

البيان / السنة	مرحلة الليسانس والبكالوريوس		
	مقبولين	مقيدين	خريجين
1984/83	93486	552512	96333
1989/88	75375	482972	63579
1990/89	66990	467611	89548
1991/90	69949	443120	94141
1992/91	74310	431863	92488
1993/92	110325	471358	90067
1994/93	131007	520022	93508
1998/97	240904	1043765	110368
1999/98	221530	1159093	126657
2005/2004	276217	1326758	237115

والملاحظ على الجدول السابق أن هناك زيادة فى عدد المقبولين حيث بلغ عام 1984/83 حوالى 93486 ألف طالب وطالبة وبلغ حوالى 131007 ألف طالب وطالبة فى عام 1994/93 بزيادة مقدارها 50٪ فى أعداد المقبولين فى حين أن أعداد المقيدين فعلاً بالجامعات والخريجين ظل يراوح نفس النسبة ولم يزد زيادة ملحوظة حيث بلغ عدد المقيدين عام

1984/83 حوالى 552512 ألف طالب وطالبة وبلغ حوالى 520022 ألف طالب وطالبة فى عام 1994/93. وزاد زيادة ملحوظة عام 1999/98 حيث بلغ عدد المقيدين 1159093 طالب وطالبة، وكذلك كان إجمالى المقيدين فى مصر عام 2003/2002 بالتعليم الجامعى والعالى 2025000 طال وطالبة. ونجد أن هناك زيادة مضاعفة عام 2005/2004 حيث وصل إجمالى المقبولين بالجامعات حوالى 276217 طالباً وطالبة والفرق بين المقبولين والمقيدين فى الزيادة يعنى أن هناك حوالى 50٪ من عدد المقبولين يقومون بإعادة قيدهم أو إعادة الثانوية العامة من جديد أملاً فى الحصول على درجات ومجموع أعلى للالتحاق بكليات أفضل من التى التحقوا أو قبلوا فعلاً بها.

والجدول التالى رقم (2) يوضح لنا تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى الفترة من 76/75 ـ 1986/85.

جدول (2)

تطور أعداد الطلاب المقيدين فى التعليم الجامعى والعالى فى مصر

بالنسبة السكان والشريحة العمرية (18 ـ 23) سنة

فى الفترة من 1955/54 ـ 2003/2002[5]

السنوات	إجمالى المقيدين فى التعليم العالى والجامعى	نسبة الجملة إلى شريحة السن (18 ـ 23) سنة
1955/54	54467	٪2.4
1976/75	477417	٪14.2
1986/85	770577	٪16.9
1996/95	1233005	٪21.3
2003/2002	2025000	٪30.5

ويتضح من الجدول السابق أنه على الرغم من الزيادة التى بلغت حوالى 30٪ بالنسبة لعدد المقيدين فى التعليم الجامعى خلال الفترة من 1976/75 ـ 1986/85 فى حين ظلت نسبة الجملة إلى عدد السكان شبه ثابتة حوالى 1.29٪ عام 1976 و 1.72٪ عام 1986. ولعل تفسير ذلك يعنى أن معدلات القبول لم تتواءم مع معدلات الزيادة السكانية فى فئة العمر من سن 18 ـ 23 سنة.

وقد حدث تطور أعداد المقيدين فى المعاهد الفنية التجارية والفندقية والصناعية وأخذت فى التزايد تدريجياً حتى بلغ 123769 طالباً فى العام 1992/91، ومع ظهور مشكلة قبول الطلاب من حملة الثانوية العامة من الدفعة المزدوجة وآثاهار ارتفع عدد الطلاب فى عام 1996/95

إلى 122212 طالباً، وإلى 127422 طالباً عام 1997/96 ثم يعود بعد ذلك إلى الانخفاض مرة أخرى عام 1998/97 حيث بلغ 105841 طالباً، وفى عام 2005/2004 بلغ عدد طلاب المعاهد الحكومية العليا والمتوسطة 153000 طالباً.

2. أحادية التوجه النظامى فى هيكل التعليم وبنيته: حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفاً للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للطلاب، وصارت الجامعات من جراء ذلك، أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات الأساتذة والإداريين، حيث عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزية فى المعرفة والإدارة، وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدارسة، وطرق التدريس وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران الجامعة، فالكل يخشى إحداث أى تغييرات أساسية فى تلك المراكز والأوضاع أو لا يدرك على الأقل إمكانية حدوث مثل تلك التغييرات[6].

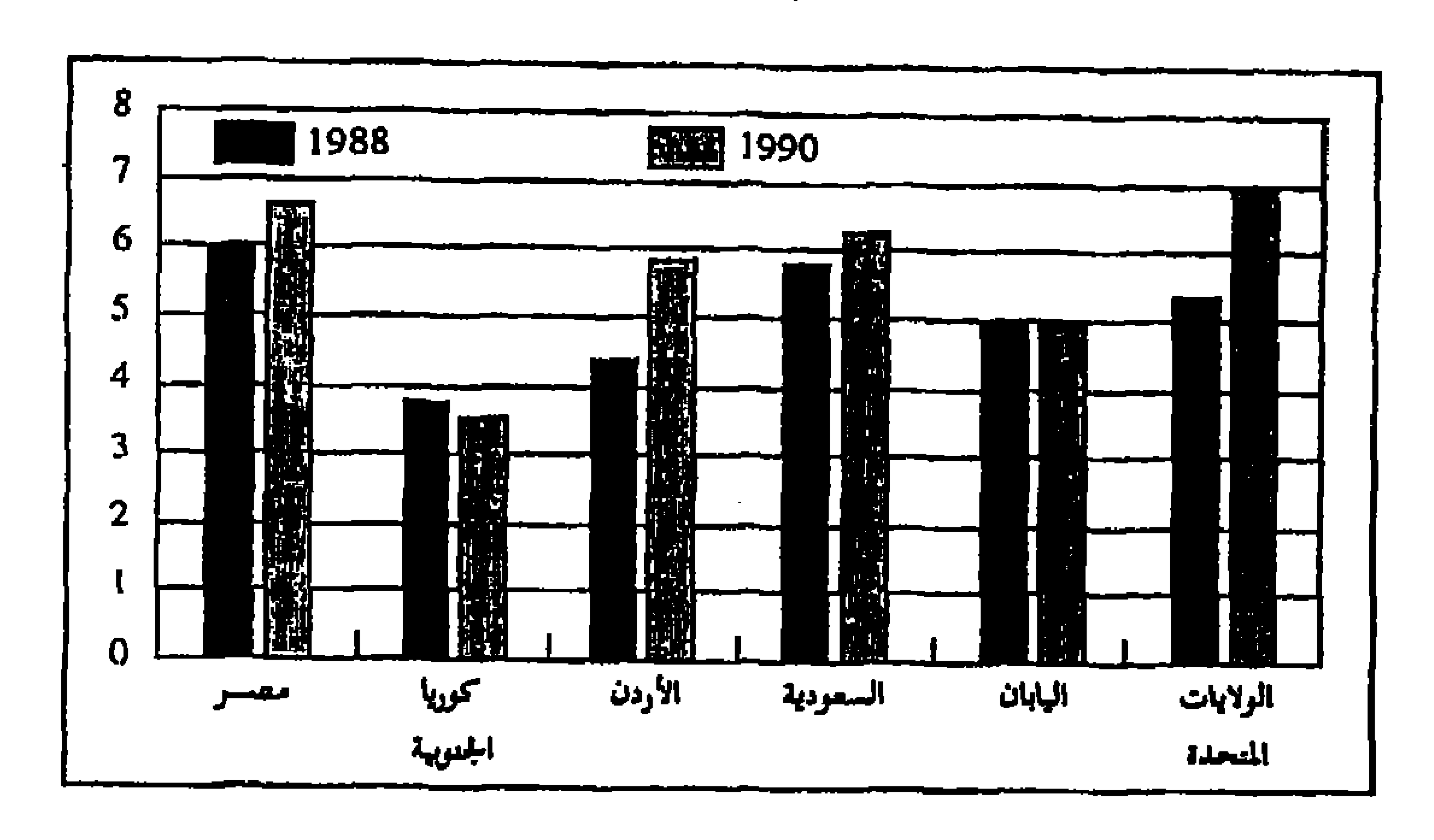
ولا غرو أن نجد اليوم المنادين بأن نظام التعليم العالى والجامعى قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بين المعلم والطالب دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الأخرين، كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلاً من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة. وبالتالى أصبح عقبة كأداة فى وجه التغيير وفق القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والاصلاح الاجتماعى[7].

وقد أدت أحادية التوجه النظامى هذه إلى أحادية التوجه المركزى فى إدارة التعليم بحيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى جميع مراحل التعليم. صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى الإدارى[8].

وشهد الإنفاق الحكومى على التعليم كنسبة من الناتج القومي الاجمالى تطوراً من 1.4٪ عام 1960 إلى حوالى 5.5٪ عام 1986، وإلى حوالى 6٪ كمتوسط فى الفترة من عام 1990/88 وحوالى 9٪ عام 1994. وهذه النسبة مقارنة ببعض الدول النامية والمتقدمة تبدو معقولة، ولكن لو أخذنا فى الاعتبار أن الناتج القومى الإجمالى فى مصر يقل عن مثيله فى الدول الأخرى التى تجرى معها المقارنة؛ فإن ذلك يوضح لنا بجلاء أن تمويل التعليم فى مصر لا يحظى بالإهتمام الكافى. وإذا أخذنا حالة الانفاق على التعليم العالى كنسبة من الانفاق على النظام التعليمى كله، نجد أن مصر تقع فى ذيل القائمة، فى حين أن دولاً أخرى تشابها فى نفس الظروف المجتمعية تزيد فيها نسبة الانفاق على التعليم العالى بما يقترب من ضعف النسبة المنفقة فى مصر[9]. ومما يجدر الإشارة إليه أن ميزانية جامعات جمهورية مصر العربية عام 2005/2004 بلغت حوالى 6426 مليون جنيه.

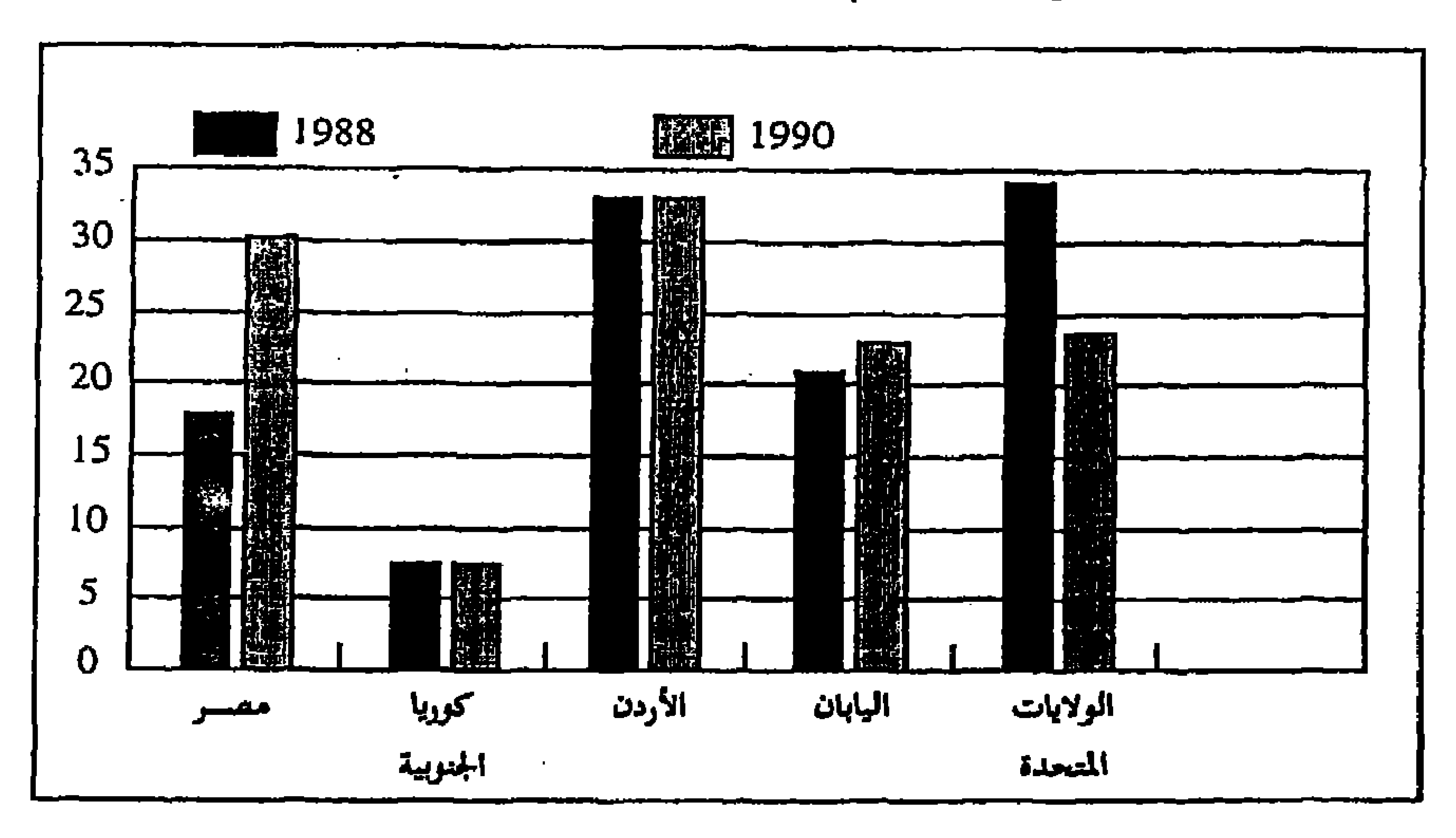
شكل رقم (1)

الانفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى



شكل رقم (2)

الانفاق على التعليم العالى كنسبة من الانفاق على التعليم



الإنفاق على التعليم العالى:

تندر البيانات الجيدة والمقارنة عن الإنفاق على التعليم العالى فى البلدان العربية من المصادر الدولية. فالمتاح قليل وينذر بصعوبة المقارنة، بين البلدان أو عبر الزمن. ونحاول فيما يلى أن نلم الشتات المتناثر عن الإنفاق العام الجارى على التعليم العالى فى بعض البلدان العربية وبلدى المقارنة، هونج كونج وكوريا الجنوبية، فيما يتيسر من السنوات 1980، 1990، وأحدث سنة متاحة بعد ذلك.

وقد اخترنا أن نقارن كم الإنفاق الجارى على التعليم العالى للفرد من السكان، حتى يمكن التعرف على مدى تخصيص الموارد للتعليم العالى نسبة إلى حجم سكان المجتمع ككل. كذلك حولنا الإنفاق على التعليم العالى للفرد إلى الدولار الأمريكى حسب معدلات التبادل السائدة (بيانات صندوق النقد الدولى). وسلسلة البيانات ضعيفة، ودرجة مقارنتها محدودة، ولكنها تفضى، مع ذلك، إلى استخلاصات مهمة.

ويظهر من مقارنة الإنفاق على التعليم العالى للفرد من السكان (بالدولار) تدهور الموقف النسبى للبلدان العربية بشدة، عبر الفترة التى توفرت عنها بيانات منذ عام 1980، نسبة إلى بلدان مقارنة (وبينهما فارق كبير فى معدل الإنفاق لمصلحة هونج كونج يعود إلى صغر سكانها مع كثافة الإنفاق على التعليم العالى فيها).

ففى عام 1980، من بين عشرة بلدان عربية توفرت عنها بيانات، لم يقل الإنفاق فى واحدة عن بلدى المقارنة (تساوت موريتانيا - أقل الدول العربية إنفاقاً وقتها - مع كوريا). وكانت الكويت تنفق أكثر من أربعة أمثال هونج كونج.

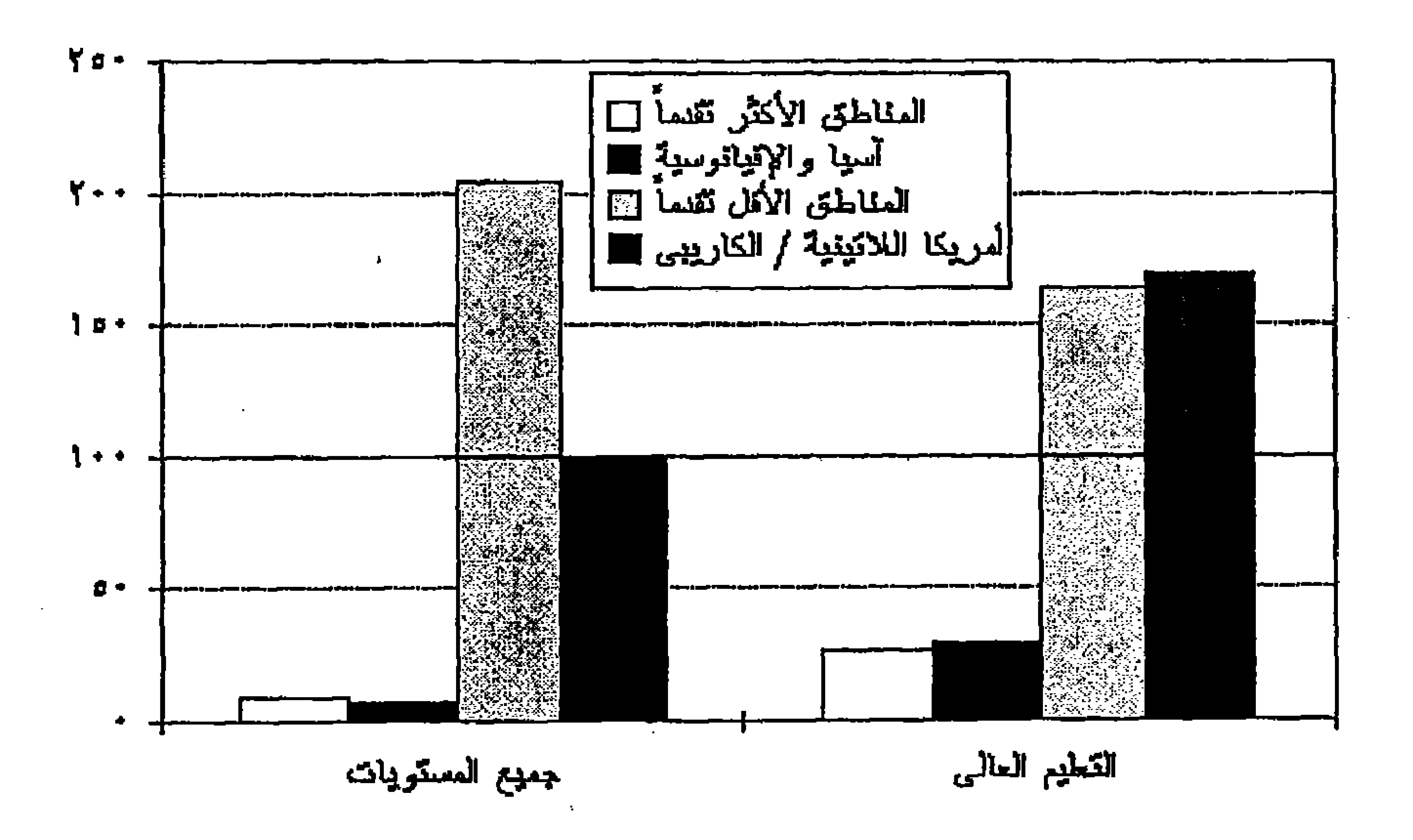
ولكن حول عام 1990، من بين تسعة بلدان عربية توفرت عنها بيانات، قل إنفاق بلدين (المغرب وموريتانيا) عن كل البلدان المقارنة. وتساوت عمان مع كوريا. وقل إنفاق خمس دول عن مستوى هونج كونج. وانخفض إنفاق الكويت ليقارب هونج كونج وإن ظل أعلى قليلاً (رغم أن رقم الكويت فى ذلك العام يتضمن الإنفاق الرأسمالى).

أما حول عام 1993، فلم تتوفر بيانات إلا عن ست دول عربية. كان إنفاق أربع منها أقل من كل البلدان المقارنة. ولم تتخط إنفاق كوريا إلا تونس. وحتى السعودية كان إنفاقها أقل من هونج كونج.

شكل رقم (3)

تقدير الانفاق العام للطالب حسب مستوى التعليم

نسبة البلدان العربية إلى مناطق مختارة فى العالم 1995 ٪

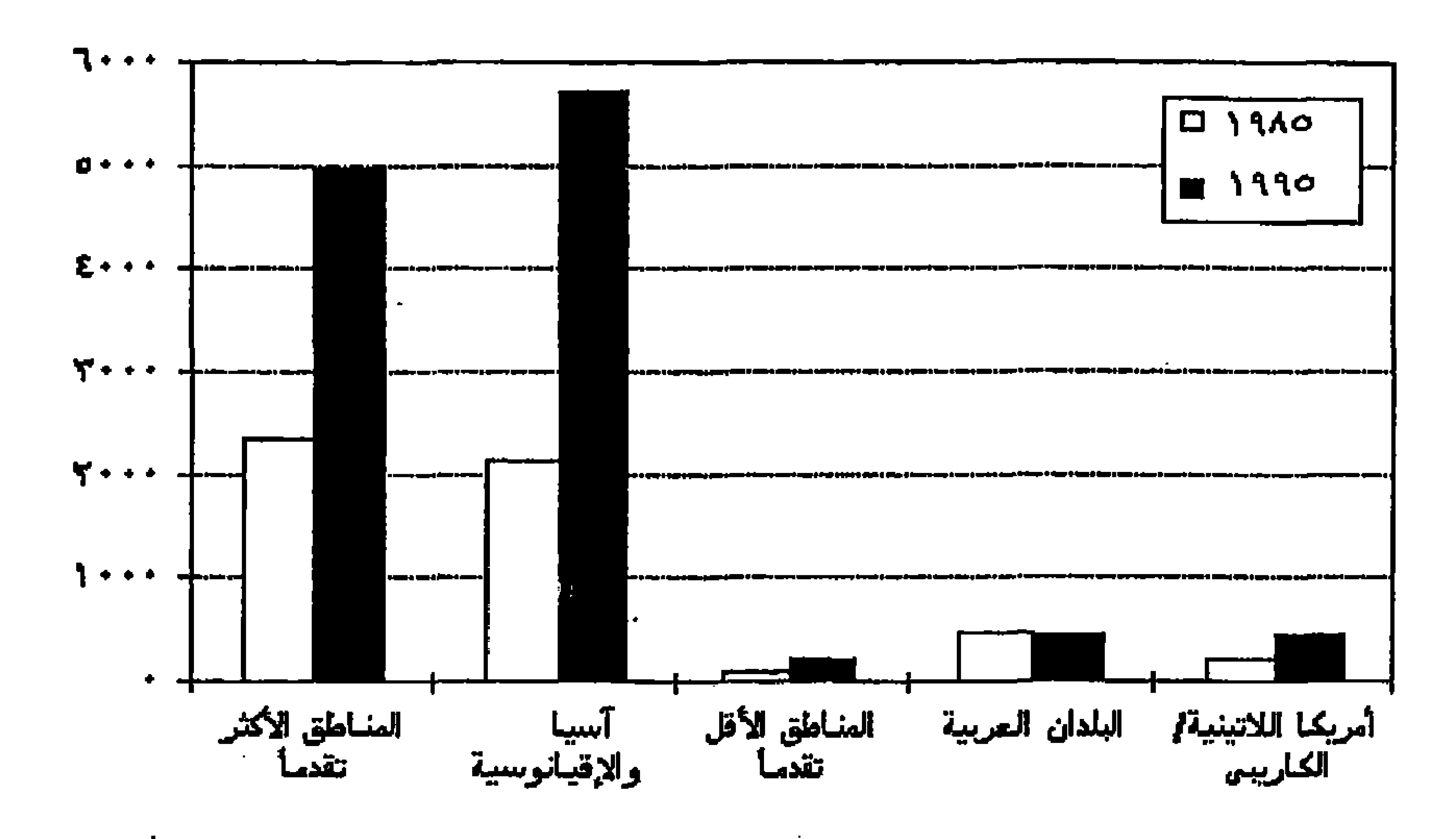


شكل رقم (4)

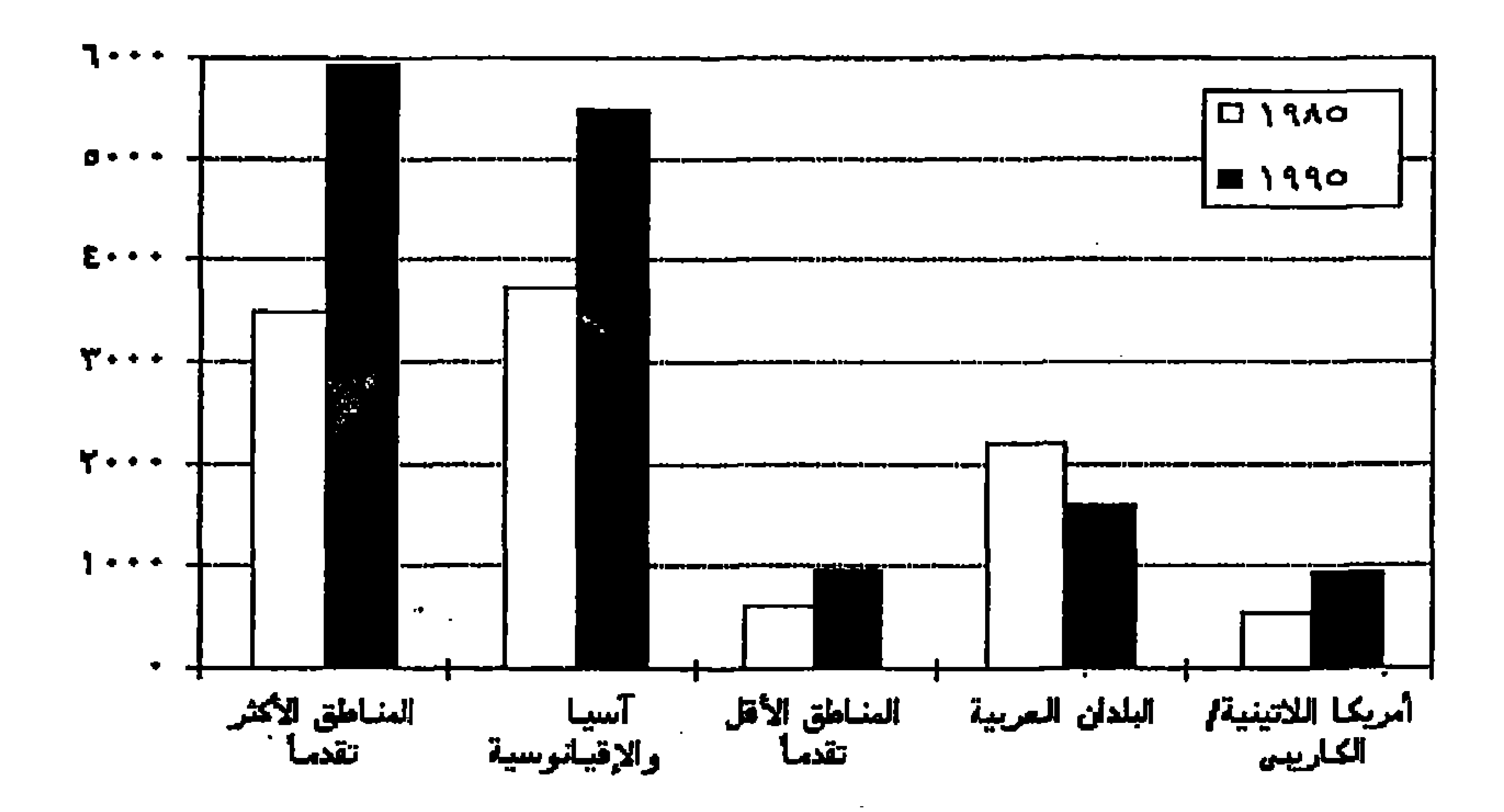
تقدير الانفاق العام للطالب حسب مستوى التعليم

مناطق مختارة فى العالم 1985، 1995

أ ـ جميع المستويات



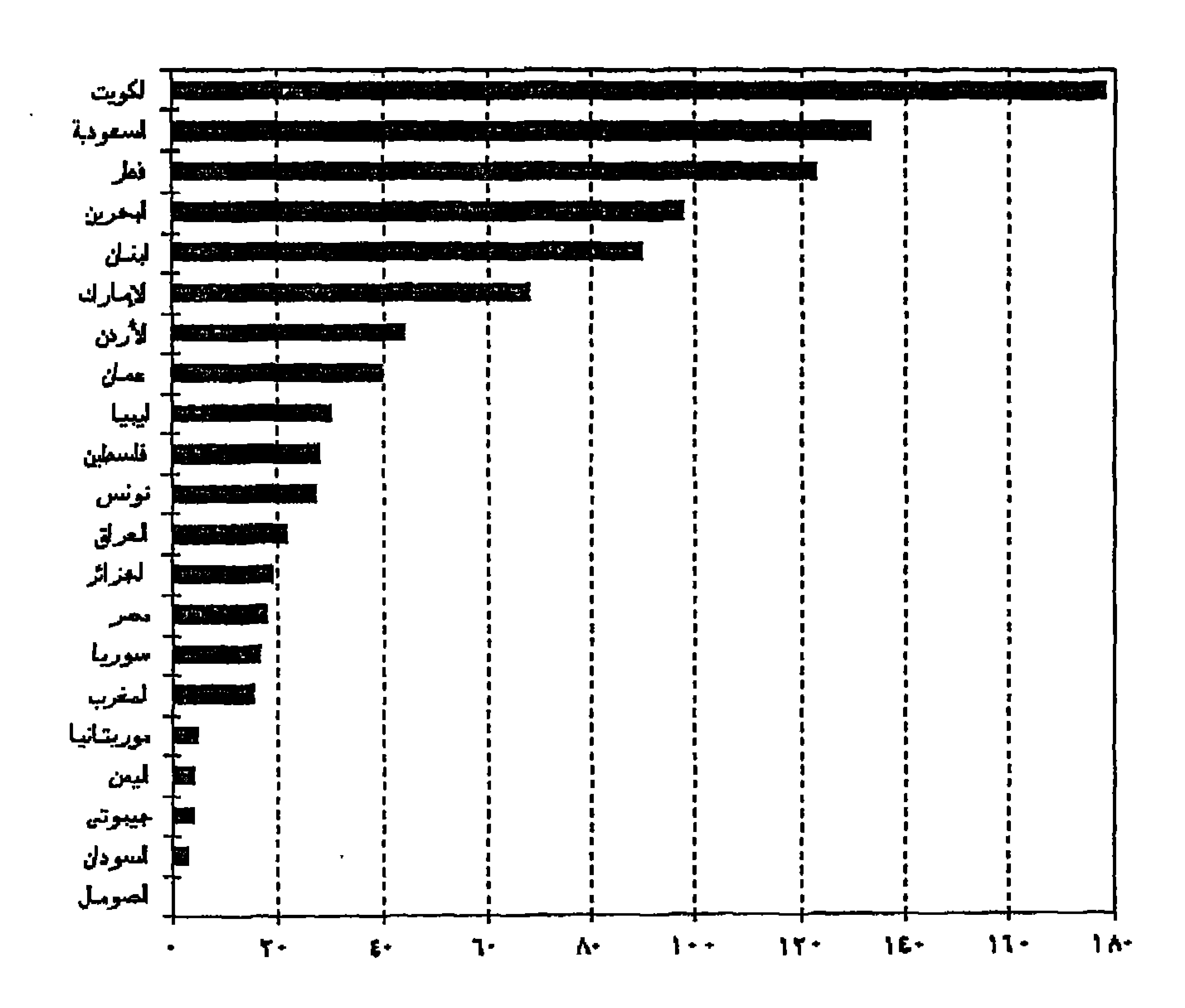
ب ـ التعليم العالى



شكل رقم (5)

الانفاق الإجمالى على التعليم العالى للفرد بالدولار

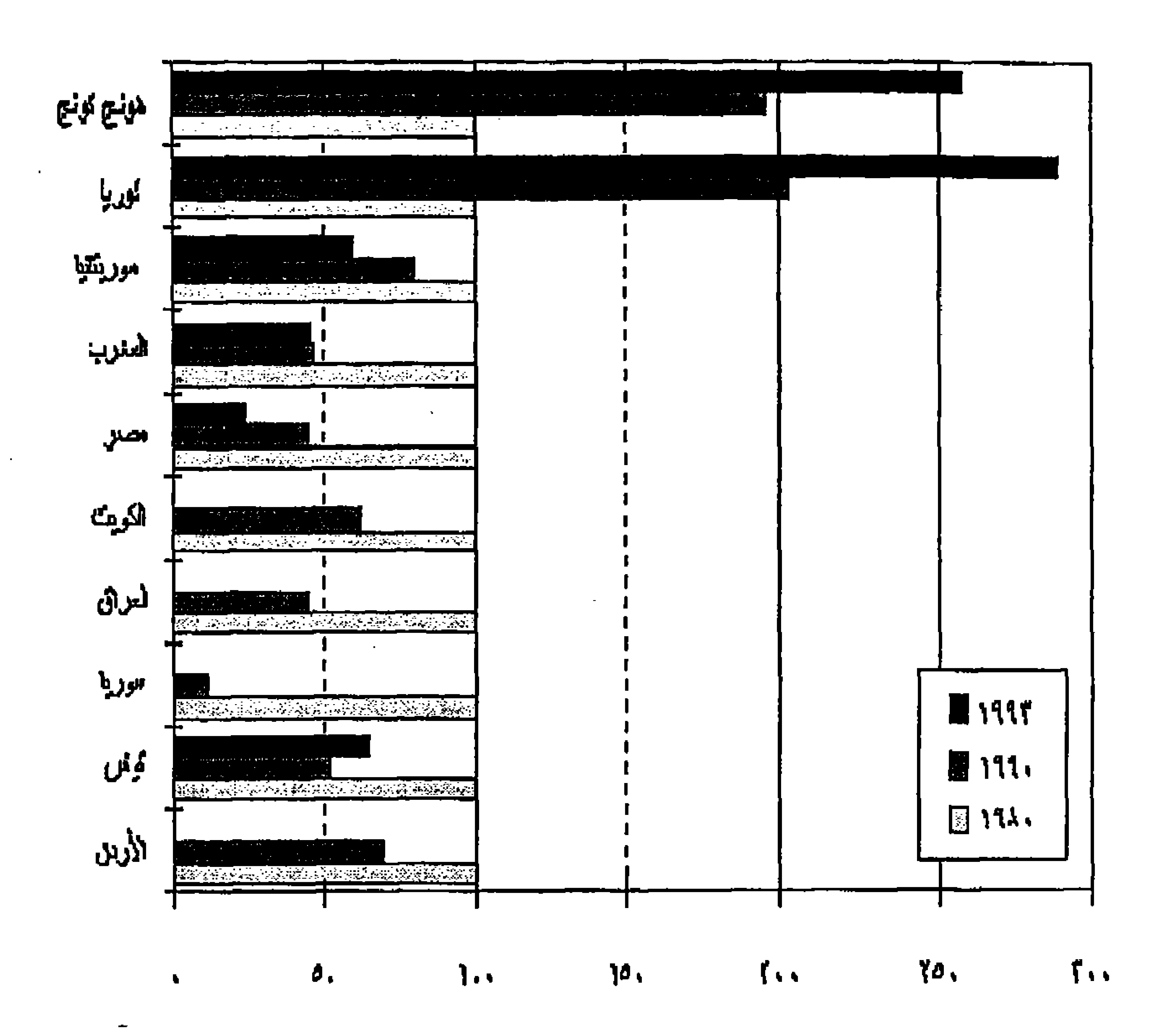
البلدان العربية 1996



ولكن الصورة تصبح جد مفزعة عند تخليص أرقام الإنفاق من أثر زيادة الأسعار (التضخم، حسب بيانات صندوق النقد الدولى)، ويوضح الشكل التالى ما يلى:-

شكل رقم (6)

الأرقام القياسية للانفاق العام الجارى على التعليم (بالدولار) للفرد من السكان (بالأسعار الثابتة 1980 = 100)



ولا شك أن ذلك الواقع التعليمى لن يستطيع أن يحقق الأعباء الملقاه عليه فى ظل عوامل ومتغيرات محلية وعالمية تفرض بطبيعتها حتمية التغيير من تلك التوجهات، لكى يستطيع التعليم الجامعى أن يجاور بوعى أصيل تلك المتغيرات والتى يمكن إبراز أهم معالمها فيما يلى(10):

- **الثورة الصناعية الثالثة**، وهى تعتمد على ثورة التكنولوجيا والمعلومات، والتى يلعب الإنسان فيها بعقله المبدع ووعيه الدور الرئيسى والحاسم. ومن هنا تبرز أهمية التعليم فى اكتشاف المعرفة وتقدم التكنولوجيا وتؤكد الشواهد الحادثة فى عالمنا المعاصر كيف أن التقدم العلمى والتكنولوجى وحتى التفوق الاقتصادى يستند دائماً إلى نظام تعليمى كفء، وعلى درجة عالية من الجودة والنوعية والكفاءة الإدارية.

- **التحول من نظام القطبية الثنائية إلى عالم القطبية الأحادية**، وهذه القطبية الأحادية لا تتأكد فى مجال الفنون العسكرية أو التقدم الاقتصادى وحدهما، ولكن فى مجال التفوق والامتياز التعليمى والتربوى.

- **ظهور التكتلات الاقتصادية الكبيرة والعملاقة فى عالم اليوم**، ولا شك أن التفوق الاقتصادى يأتى ثمرة للتفوق التكنولوجى والتقدم العلمى الذى يحدث بفعل تطور أنظمة التعليم والتدريب وتوفير المهارات والمعارف المتقدمة للتصنيع والانتاج.

- **عالمية الاتصال الدولى**، حيث أن سرعة التقدم فى أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية، كل ذلك زاد من سرعة الانفتاح العالمى والتعاون الدولى، حيث يتجه إلى التوحد والتكتل الاقتصادى والسياسى.

- **تهميش العالم الثالث**، وذلك على اعتبار أن ذلك العالم غير قادر على المشاركة من حيث القوى فى تلك التكتلات وواقع تحت ضغط التجزئة والتفكك، سواء كان ذلك بفعل عوامل وظروف داخلية أو بحكم توازنات القوى العالمية، وسيادة روح المصالح الاقتصادية والسياسية فى النظام العالمى الجديد، والذى يسعى من جانبه إلى

تهميش تلك القوى - العالم الثالث - لكى يصبح سوق لاستهلاك منتجات العالم الرأسمالى الصناعى المتقدم.

ثانيا: مظاهر أزمة التعليم الجامعى:

هناك العديد من مظاهر أزمة التعليم العالى والجامعى، والذى نقصد به مفهوم الأزمة، إنها أزمة على مستوى البنى والوظائف والأهداف، وأزمة معرفية أيضاً من حيث أن ما يسود مناهج التعليم الجامعى من تخلف وركود، حيث لا تساير تلك المناهج المستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمى والتكنولوجى، فغالبية تلك المناهج ولا سيما فى جانبها النظرى تعود إلى عقود كثيرة مضت، وأن النظرية فى تلك المجالات تكون قد تجاوزت بكثير ما يقدم لأبنائنا من معارف وعلوم. ونحن هنا لن نستعرض كل مظاهر تلك الأزمة فى جميع جوانبها ولكننا سوف نهتم فقط ببعض النماذج حتى نستطيع أن نصل إلى تصور مستقبلى يجعل غايات تلك المناهج الدراسية مواكبة للتقدم العلمى والمعرفى.

1. أزمة البنى : [11]

يمثل التعليم العالى والجامعى بنى طبقية، تحتل الجامعة القمة فيه، وأن هذه القمة محكومة بما دونها من مستويات، وتعبر هذه الحقيقة عن نفسها فيما تعكسه الجامعات من خلال تنظيمها ووظائفها من خصائص ومشكلات نجدها ضاربة بجذورها فى مراحل التعليم قبل الجامعى، ولاشك أن كل المشتغلين بالعلم التربوى وبشأن التعليم الجامعى يعرفون ويفهمون ما يجرى من عمل وما يتم من إنجاز فى التعليم قبل الجامعى.

وتأسيساً على ما سبق فإن الجامعة، كوجود منظم يمكن رصد مظاهره، حيث تتمحور حول بنية تابعة ينتظم ديناميتها ذات المنطق الذى يحكم مادونها من بنى وأول النتائج السلبية المرتبطة بهذه الخاصية البنيوية تتمثل فى التحول التدريجى للممارسات الجامعية إلى ممارسات مدرسية لها ما للأخيرة من خصائص مشهورة ومؤكدة: تلقين؛ استظهار آلى للمعلومات، حفظ، سلبية تامة من جانب المتعلمين فى عملية التعلم، محتوى دراسى متخلف، تجاهل الواقع والإكتفاء بالكتاب الجامعى أو المذكرات... الخ وإلى جانب كل ذلك من الخصائص التى تسلب عملية التعليم كل قيمة ومعنى وتحوله إلى مجرد طعام لا يحقق الفائدة المرجوة منه لأكله، من نمو وتطور وتقدم.

والنتيجة السلبية الثانية لتقوقع الجامعات فى هذه البنى التابعة، يتمثل فى العزلة التى تعيش فيها هذه المؤسسات داخل مجتمعاتها، وتحرم هذه العزلة الجامعة من أهم مصدر لتجديد محتواها وأدائها، وهو التفاعل الإيجابى مع قطاعات العمل والإنتاج والتى ما تكون عادة دائمة المرونة والتغير والتطور وتفقد بذلك الجامعات قدرتها فى توجيه النشاط داخل مجالات العمل والإنتاج مكتفية بأن تطرح كل عام بألوف عديدة من شباب الخريجين إلى سوق العمل دونما مراعاة للحاجات الفعلية لهذا السوق وما يتطلب من كفايات فى هؤلاء الخريجين، سواء على مستوى المعارف أو المهارات التى يتطلبها سوق العمل فى ظل سياسة اقتصادية جديدة تسعى إلى الخصخصة وتحرير الاقتصاد والاعتماد على المشروعات الإنتاجية الصغيرة عالية التقنية والتكنولوجيا.

2. أزمة الوظائف:[12]

تتمثل وظائف التعليم الجامعى فى ثلاث وظائف جوهرية الأولى: التدريس أو إعداد الكوادر والشباب لتولى دورها فى العملية الإنتاجية بعد التخرج، والثانية: البحث العلمى، والثالثة: خدمة المجتمع وتطويره من خلال خلق قنوات للتواصل بين مؤسسات التعليم الجامعى والمجتمع الخارجى. ونحن هنا لن نتعرض لتلك الوظائف جميعها، ولكننا سوف نقصر الحديث حول الوظيفة الأولى وهى التدريس أو إعداد القوى العاملة، ولن نتعرض من هنا إلى فنيات عملية التدريس وطرائقها وأساليبها ولكننا سوف نلقى الضوء على المحتويات الدراسية والمعارف التى تقدم للطلاب، ومدى ملائمة تلك المعارف والعلوم لمستجدات العصر وتداعيات الثورة العلمية والتكنولوجية.

1 . يمثل إعداد القوى العاملة: فى مختلف التخصصات التى تؤهله للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل، أهم وظائف الجامعة على الاطلاق، حيث تستحوذ من الجهود المبذولة والامكانات المتاحة نصيب الأسد، ولا تكاد تترك للوظائف الأخرى شيئاً ذو أهمية وأول علل هذا الإعداد تتمثل فى تأسيسه على مبدأ:

- **الفصل بين التعليم والعمل:**

ففى مختلف الكليات – باستثناءات قليلة – يتم إعداد الشباب والقوى العاملة داخل قاعات الدرس وأمام مناضد المخابر وبين جدران المكتبات دون أى اتصال بمجالات العمل الفعلية الذى من أجله يتم هذا الإعداد، ولا يخفف من حدة العزلة بين الإعداد الجامعى ومجالات العمل التى يعد لها، ما تلجأ إليه بعض الكليات من اصطناع بيئات عمل مصغرة: مزرعة، معمل، ورشة.... الخ والسبب فى ذلك أن ما يجرى داخل هذه

البيئات المصطنعة من طقوس مدرسية يختلف كماً وكيفاً عما يجرى فى مجالات العمل الحقيقى.

وأول ما يترتب على هذه العزلة، هو حرمان الطلاب من أهم مقومات الإعداد المتميز وهى الخبرات العملية التى تسمح ممارسة العمل الحقيقي باكتسابها. بل أن المعلومات والحقائق التى يكتسبها الطلاب أثناء إعدادهم تظل - مع عدم الممارسة للعمل - أفكاراً مجردة لا وزن لها ولا سبيل لإدراك قيمتها طوال فترة الإعداد الجامعى.

كما يترتب على هذه العزلة مشكلة تتعاظم يوماً بعد يوم، وهى عدم قدرة خريجى الجامعة على الالتحاق بالعمل الذى أعدوا له والوفاء بمتطلباته مباشرة بعد التخرج، بل يحتاج الأمر أن تقوم الجهات التى سيعملون فيها بتنظيم برامج تدريب قصيرة المدى عدة أشهر أو طويلة المدى سنة أو أكثر كى يكتسبوا المعلومات والخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل. ويكتشف الخريجون خلال هذه البرامج أنهم أضاعوا عمراً طويلاً بلا طائل بين جدران الجامعة وأن شطراً كبيراً من معارفهم وعلومهم فى التعليم العالى لا علاقة له بمتطلبات التخصص الذى أعدو له.

كما تؤدى هذه العزلة من ناحية ثالثة، إلى جمود وتخلف محتوى الإعداد الجامعى فى مواجهة متطلبات سوق العمل الذى لا يتوقف تعرضه لمحاولات التطوير والتجديد، ففى الوقت الذى يتعرض فيه هذا السوق لمحاولات تحديث أساليب تنظيم العمل ووسائل وأدوات الإنتاج، وتظل الجامعة حبيسة نظريات لم يعد لها القدرة على تفسير واحتواء ما يجرى داخل هذا السوق، وقد أدى ذلك إلى ظهور البنى التعليمية الموازية للجامعة، والتى يلجأ إليها الخريجون ليتمكنوا من الحصول على فرص عمل من الأعمال الجديدة. ومن ذلك لجوء خريجى كليات التجارة - على سبيل

المثال ـ لدراسة نظم تخزين المعلومات بالطرق الآلية، واستخدامات الحاسب الآلى وتصميم برامجه .... ألخ، وإلى غير ذلك من التطورات الجديدة والتى لم يعدوا لها أثناء تعليمهم الجامعى.

2- **إعداد للحياة بأسرها: ومن أوجه قصور الإعداد الذى توفره الجامعة للطلاب والشباب، ارتكازه على القناعة بصلاحيته كى يستمر مع الطلاب والشباب طيلة عمره، فلا يحتاج بعد تخرجه إلى مزيد، ولا نعرف جامعة عربية واحدة تأخذ فى حسابها فتح أبوابها أمام قدامى الخريجين ليجددوا ما أصابوا من العلم، وما اتقنوا من مهارات وما وعوه من خبرات، والشهادة الجامعية، كما نلاحظ فى بلادنا تضمن لحاملها أن يحتفظ بمكانه فى العمل حتى بلوغه سن المعاش، وإذا ما حدث ـ وذلك أمر نادر ـ أن يحتاج صاحب الشهادة الجامعية حاجة إلى اكتساب معرفة أو اتقان مهارة فإن ذلك أمر تتكفل به جهة العمل، وإعداد كهذا يؤهل لحياة بأكملها، يحكم على نفسه بالفشل وعدم المقدرة لمواجهة متطلبات سوق العمل والإنتاج وحاجات مجتمع تلهبه سياط التطور من كل صوب.**

- التلقين: ويستند الإعداد الجامعى إلى طريقة التدريس التقليدية التى اعتدنا أن نسميها "بالتلقين" وفيها يتم التعليم فى اتجاه واحد، من المعلم أو الأستاذ إلى الطالب المتعلم، وينحصر دور الأخير فى تلقى المعلومات والحقائق دون أن تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها فهماً صحيحاً، ويتخذ التعليم فى الجامعة شكل المحاضرة التى تجسد هذه الطريقة أعظم تجسيد، وعلى أساس من هذه الطريقة لا تتكون لدى الطلاب الاتجاهات الايجابية نحو التعلم الذاتى ولا يكتسبون المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم يفقد إعدادنا الجامعى مقوماً هاماً من مقومات التعليم

الذى يحتاجه إنسان عصر يركض بخطوات عملاقة نحو التقدم، بل ويهدد هذا الإعداد القائم على التلقين والسلبية التامة من جهة المتعلم إمكانية تشكيل عقول شبابنا واكسابها القدرات العقلية التى يستند إليها التفكير الصحيح والفهم المتسق والتحليل الدقيق والاستنتاج الصائب والتوظيف الفعال للمعرفة وأخذ المبادرة والإبتكار والخلق، وفى هذا المعنى تؤكد إحدى الدراسات أن جامعاتنا تجمدت عند المستويين الأولين من مستويات المعرفة الأربع، فهى لا تزود الطلاب إلا بكم من المعارف والمعلومات التى يتم تحليلها ومقارنة عناصرها (المستوى الأول) ثم الاستنتاج (المستوى الثانى) أما (المستوى الثالث) النقد والمفاضلة والاختيار و(الرابع) الاجتهاد والابداع، فما زالت جامعاتنا بعيدة عنهما.

ويدعم هذا النمط من التدريس الأحادى الاتجاه والمنطوى على معرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع أو تجديد ذلك الواقع وتغييره، الكم المتزايد من أعداد الطلاب، ففى خلال أربعة سنوات تضاعف عدد طلاب الجامعات من 74310 ألف طالب وطالبة عام 1992/91 إلى حوالى 148378 ألف طالب وطالبة فى عام 1995/94.

وكذلك يوضح الجدول التالى التوزيع النسبى لطلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان المقارنة

جدول رقم (3)

يوضح التوزيع النسبى لطلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان مقارنة، 2000/1999

البلد	أقل من الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية العليا
البلدان العربية			
الأردن	78.83	20.89	0.28
الإمارات	100.00	0.00	0.00
البحرين	94.48	5.52	0.00
الجزائر	92.80	4.67	2.53
السعودية			
السودان			
الصومال			
العراق	98.34	0.00	1.66
الكويت	92.76	2.06	5.19
المغرب	85.07	14.92	0.01
اليمن	83.42	10.84	5.74
تونس	64.29	35.71	0.00
جزر القمر	31.05	68.95	0.00
جيبوتى	92.76	7.24	0.00
سوريا			
عمان	88.83	10.47	0.70
فلسطين	64.94	32.56	2.50
قطر	94.92	4.40	0.68
لبنان			
ليبيا	77.75	19.65	2.60
مصر	51.77	47.49	0.73
موريتانيا	58.69	40.29	1.02
بلدان المقارنة			
إسرائيل			
الصين			
الهند			
كوريا الجنوبية			

وكذلك يوضح الجدول التالى نسبة الأناث بين طلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان مقارنة.

جدول (4)

يوضح نسبة الإناث بين طلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان مقارنة، 2000/1999

البلد	أقل من الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية العليا	نسبة الإناث فى التعليم العالى
البلدان العربية				
الأردن	47.11	67.98	24.62	51.41
الإمارات				60.01
البحرين				
الجزائر	55.64	94.78	36.66	55.93
السعودية				47.20
السودان				
الصومال				34.05 67.66
العراق	67.96		53.64	42.30
الكويت	43.13	33.05	31.12	20.75 48.29
المغرب	22.07 49.28	13.26	6.25 49.28	41.88
اليمن	33.77	40.13 56.47		46.84
تونس	23.73	57.25		
جزر القمر				46.52
جيبوتى	45.96			71.85
سوريا		53.69	20.00	51.72 48.62
عمان	53.35	39.22		
فلسطين	50.59	45.23	32.39 41.98	
قطر				
لبنان				57.30
ليبيا	58.12			
مصر		54.88	51.11	
موريتانيا			22.10	35.18
بلدان المقارنة	35.10	35.57	23.83	
إسرائيل				
الصين				
الهند				
كوريا الجنوبية				

المصدر: اليونسكو 2003. موقع اليونسكو على الانترنت WWW.unesco.org

ثالثا: من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع:

استناداً إلى ما سبق يمكننا أن نؤكد بدرجة عالية من الثقة، من أن تعليمنا الجامعى يعيش فى ثقافة الذاكرة ويكرسها ويدعمها، وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية، وتختزل التعليم فى عمليات التذكر والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس سبق الإشارة إليه، وهو أسلوب التلقين. وكل من ثقافة الذاكرة، وتقنيه التلقين فى غرس المعارف والعلوم فى عقول شبابنا تكرس نمط من التعليم الجامعى لا يسعى ولا يعرف طريق تغيير الواقع أو الاستجابة لمستجدات العصر على الصعيد السياسى أو الاقتصادى أو الاجتماعى أو الثقافى.

ونعتقد أنه لكى نستطيع أن نتجاوز ذلك المأزق وتلك الأزمة التى تلف نظامنا التعليمى فى أعلى مستوياته، فلابد لنا من الدعوة إلى تبنى مفاهيم مغايرة لمفهوم ثقافة الذاكرة، ونعتقد أيضاً أن هناك مفهوماً ملائماً يساعدنا بدرجة كافية على تجاوز تلك الأزمة، ألا وهو "ثقافة الإبداع" ونزعم أن المفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبه من خلال "مشروع الإبداع" فى التعليم والذى يعمل فيه بكل جهد وجد منذ أكثر من خمسة عشرة عاماً، وهو مفهوم أن الابداع يعنى "إدراك لعلاقات جديدة من أجل تغيير الواقع"[13] وذلك يستلزم منا الوعى بأن نظام التعليم الذى يسعى إلى مساعدة المتعلمين أياً كانت مستوياتهم إلى إدراك علاقات جديدة، وكشف التناقضات السائدة فى الواقع، سوف يؤدى بنا إلى تغيير للواقع المعاش، ومحاولة صياغة واقع جديد يحقق مطالب ومصالح البشر. ولكن هذا المفهوم قبل أن يبلوره الدكتور مراد وهبه، فإن تيار الابداع فى التربية.

فى المجال النفسى ـ حاول أن يصوغ مفهوماً سوف نعرضه فى الصفحات التالية:

1 ـ تيار التربية للابداع:[14] ولقد أزكى هذا الاتجاه لتعظيم الانسان حركة الدراسات المستقبلية والاهتمام باستشراف المستقبل وأهمية الاعداد له، بل وضرورة تحليل المساقات المستقبلية الممكنة واختيار أفضلها، وقد أسهمت كتابات "برتراند دى جوفينيل" B. De Jouvenel و"دينيس جبورD. Gobor" و"الفن توفلر Toffler" فى الستينات وما بعدها إسهاماً كبيراً فى حركة الدراسات المستقبلية وقد أكد "توفلر" فى كتاباته خاصة "صدمة المستقبل" 1975، الذى ترجم لنحو عشرين لغة، وكذلك كتابه "مدارس المستقبل" 1970، وأيضاً كتابه "الموجة الثالثة 1981"، أن دراسة المستقبل أساسية لفهم الحاضر وإدارة أزماته، ودعماً إلى تغيير جذرى فى أهداف التعليم ومضامينه ليتعلم الانسان كيف يفكر وليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مع التغيير السريع وما يصاحبه من غموض وعدم وضوح، بل وفوضى فى بعض الأحيان، يقول توفلر "فى العالم التكنولوجى الجديد سوف تتعامل الآلات مع المواد، بينما يقتصر تعامل الانسان مع المعلومات والأفكار".

من هنا فإن مضمون التعليم لم يعد هو فهم الماضى وتحليل الحاضر، ولكن توقع سرعة اتجاه التغيير، والقدرة على عمل افتراضات احتمالية عن المستقبل، ولكى يحدث ذلك فإن على الانسان المتعلم أن يكون لديه رؤية عن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشاكل وتحديات وصور النظام الاجتماعى والاقتصادى المناسبة لمواجهته. وعلى التربية تقع مسئولية تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يتأملون، وكيف يتصورن، وكيف ينمون قدرة التكيف مع التغيير Cope - Ability وكيف يؤثرون

فى اتجاهات التغيير، وكما يقول "الفريد نورث وايتهيد" أن قيمة التقدم تتمثل فى أن نحافظ على الانضباط فى أثناء التغيير، وأن نحافظ على التغيير فى أثناء الانضباط.

ولقد أدى هذا التيار الابداعى وما صحبه من دراسات كثيرة حول ماهية الابداع وأشكاله، وأنواعه وملامحه (خاصة أعمال جيلفورد Gilford وتوارنس Torrance) إلى التأكيد على أهمية تنمية الابداع لدى الأطفال فى سن مبكرة وفى ظل شروط وظروف معينة، كما أدى تأكيد العلاقة بين العقل والابداع وإلى القول بأن العقل يبدع بطبيعته، وإذا انقطع العقل عن الابداع فلن يكون عقلاً. وإن كل إنسان حيوان مبدع بطبيعته إذا ما تخلص من الخوف من التفكير، وإذا ما وجد فى بيئة تربوية غير تسلطية، وواقع اجتماعى خالى من القهر ومن أنماط التفكير الخرافى وقادر على تحرير الانسان من القيود المجتمعية التى تعيق قدراته على الابداع.

وقد ساعد علم "السيبرنا طيقا Sypernetics" على تأكيد أهمية الابداع كنشاط عقلى وأهمية الكشف عما هو كامن فى العقل من إبداع وأصالة عقلية. ولذلك ظهر مصطلح الابداع الجماهيرى " Massive Creativitg" فكل فرد يمكنه أن يبدع فى مجال من مجالات المعرفة، ومن ثم يزداد عدد المبدعين والمبتكرين وتعمق ثقافة الابداع التى يقع عليها الدور الأكبر فى صنع مستقبل الحضارة ومستقبل الانسان[(15)].

2 ـ ضرورة إعادة النظر فى المناهج الدراسية: إن مفهوم الابداع السابق والذى يدعو إليه علماء النفس مغاير تماماً للمفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبه إلى تكريسه من خلال نشر الفكرة واختبار صحتها فى الواقع المعاش، إن مفهوم "وهبه" إدراك علاقات جديدة،

بمعنى الكشف عن تناقضات الواقع بكل تداعياته وذلك من أجل تجاوزه أو تغييره فى كافة الأصعدة، وهنا يقترب مفهوم "وهبه" من مفهوم الوعى بكل أشكاله وصوره، ذلك الوعى الساعى دوما نحو تغيير بنيه الواقع سواء فى مجال المعرفة أو الاجتماع أو السياسة ...... الخ. ونحن هنا نتبنى مفهوم "وهبه" ونعتقد أنه بداية يمكن من خلاله أن نطور ونعدل مناهجنا الدراسية، وكذلك طرق التدريس وفهمنا عن النظام التعليمى ذاته، وينطلق "وهبه" من أن النظام التعليمى الحالى غير قادر على تحقيق ذلك المفهوم.

إن المطلوب منا الآن هو تحديد المناهج التى تسمح بتحصيل معرفة أكثر تناسقاً وتكاملاً، معرفة تحفظ مكاناً أكبر للثقافة العامة. أن ما يهمنا هنا بصورة جوهرية، هو تحديد مناهج دراسات جامعية كفيلة بإعطاء الطلاب ما يسمى بالتربية العامة. وما هى المواد التقليدية التى ينبغى تضمينها فى منهاج إلزامى مشترك لجميع طلاب الجامعة؟ هل نعيد تجميع هذه المواد التقليدية بحيث نتوصل إلى "تركيبة متداخلة التخصصات" من شأنها تهيئة الطلاب لمواجهة المشكلات العملية التى سيدعون إلى حلها فى "الحياة الواقعية"؟ أم هل المعرفة المنظمة على أساس مواد مستقلة هى أفيد وأنجح، فى الأمد الطويل، من معرفة يعاد تنظيمها على أساس تكاملى يهيىء الطلاب لحل المشكلات المعروفة، لا المشكلات غير المتوقعة؟ وما هى مشكلات الواقع التى ينبغى تعريف الطلاب بها؟ وما هى عناصر المعلومات التى تستطيع المساعدة فى حل تلك المشكلات[16] ؟! إنها أسئلة بالغة الأهمية والضرورة ولا غنى عنها حينما نفكر فى تطوير مناهجنا الدراسية بما تتناسب مع مشكلات واقعنا وتداعيات العصر ومشكلاته أيضاً.

وتأسيساً على ما سبق فإننا نتوقف قليلاً عند المدخل التربوى المرتبط بتوفير ثقافة عامة تحفظ لأبناء الوطن وحدته وتقدم قدراً من المعارف والعلوم التى تنمى قدرات الابداع بالمفهوم السابق. اللافت للنظر فى هذا الصدد أن عناصر المعلومات المتميزة والتى تشكل "خريطة المعرفة" تنزع إلى التغير السريع، بحيث أن المعرفة التى تعتبر صالحة يخشى أن تبطل غداً.

من هنا يجب التشديد على القدرات المعرفية العامة، مثل القدرة على حل المسائل، وليس على تحصيل المعارف. وللأسباب ذاتها يجب الاهتمام أيضاً بتنمية المهارات الضرورية فى زمن انفجار المعرفة والمعلومات، للبحث عن معارف جديدة - إدراك علاقات جديدة - وفرزها وغربلتها، بما يسمح لنا من تتبع تطور خريطة المعرفة المرتبطة بالواقع وتداعياته وكذلك بموقع الواقع من التغييرات العالمية الجارية.

من خلال الفهم السابق تواجه الجامعة مهمة مزدوجة عندما تفكر فى وضع مناهجها الدراسية:

أولاً: محاولة تمكين الطلاب من خلق معرفة جديدة من جهة، **ثانياً:** نقل المعرفة الموجودة إلى جيل جديد من الأطر والكوادر من جهة ثانية. ويترتب على ذلك تنازع وصراع بين هاتين المهمتين. فغالبية الطلاب لا يرغبون فى تعاطى البحث وهم لا يهتمون به. أما الذين يتهيأون لمزاولة أعمال البحث، فإنهم أشد حرصاً على تعلم كيفية تغيير المعرفة القائمة من حرصهم على تلقيها[17].

وثمة مأزق خيار آخر، وهو: هل نعطى الأفضلية للتخصص أم للثقافة العامة؟! صحيح أن من يتعمق فى دراسة مجال معين يكتسب مهارة صلبة فيه، ولكن ربما يؤدى ذلك إلى أن يحد من آفاقه وأن لا يهيئه

لاكتساب معارف جديدة عندما تتقادم تلك التى سبق أن اكتسبها، ويعفو عليها الزمن. ولحل هذه المعضلة، يرى بعض المشتغلين بالعلم التربوى ضرورة تبنى منهاج إلزامى مصمم بحيث يقدم لجميع الطلاب إطاراً مرجعياً مشتركاً يسمح لهم بتجديد ميولهم واستعدادتهم، ربما يمكنهم من اختيار التخصص المناسب والملائم لقدراتهم وامكاناتهم المتاحة لهم.

رابعاً: التحدى التربوى:

تواجه الجامعة المصرية تحديات تربوية عديدة، تعوق حركتها وانطلاقها نحو أفق من التحرر العلمى والمعرفى، وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما هو متعلق بالأهداف والسياسات، ومنها ما هو متعلق بالمحتويات الدراسية وطرائق التدريس وفنياته، ومنها ما هو متعلق بالأبنية الجامعية والتمويل. والمسلمة التى ننطلق منها، هى تداخل وتشابك كل تلك التحديات بما يعنى أن مواجهتها تستلزم جهود عديدة وجادة على الصعيد الاقتصادى والسياسى، وليس على الصعيد التربوى فقط، لأن إختزال تلك التحديات فى بعدها التربوى والتعليمى يعنى بالأساس ضيق النظر والأفق فى فهم تلك التحديات وفهم المواجهة لها. وسنعرض فيما يلى لأهم تلك التحديات وهى[18]:

1- تخليص العلم من الخرافات:

لاشك أن العلم دين الإنسان الحديث، ونجاح العلم خلال القرنين الأخيرين أمر لا مراء فيه، ويوحى بالرهبة، ولكن كما يعلمنا قانون حركة تطور المجتمع فإنه " لاشيء يخفق كالنجاح" لقد حقق العلم نجاحه بالاهتمام والتركيز على المشكلات أو المسائل "الجيدة التركيب" وهى مشكلات يمكن استخلاصها من الواقع باستخدام عدد صغير من المتغيرات، أى أن نجاح العلم ارتبط بالأساس بمشكلات الواقع ومحاولة

تجاوزها وكشف التناقضات أو رفعها، من هنا فإن تحدى تخليص العلم من أية خرافات تعوق مسيرته يعد أمراً جوهرياً، ومطلباً ملحاً على الجامعة أن تتجاوزه.

وثمة دروس هامة هنا للمؤسسة التربوية - الجامعة - فقد كانت الأجيال الماضية تتعلم مواضيع كهندسة " اقليدس " مع القناعة التامة بأنها كانت تمثل الحقيقة المطلقة. الآن نعرف أن هندسة " رايمان " و"لوبا تيشفان " صحيحة أيضاً. وكل منها مبنية على مجموعة من البديهيات، لا تتفق مجموعة مع أخرى بالضرورة، بينما النظريات الناتجة عن ذلك لا تصح إلا بالنسبة لعلاقتها مع البديهيات المستعملة، وذلك يعنى أن العلم فى تغير ولا ينشغل بالحقائق المطلقة، بل هو يسعى إلى المعارف النسبية، وعلينا هنا أن ننشغل بتاريخ العلم وليس فقط بالنظريات العلمية مؤكدين أن الحقيقة نسبية ولا مجال فى العلم سواء على مستوى النظرية أو تاريخ العلم للمطلق.

2- الانشغال بالمستقبل:

هناك ضرورة حياتية لأن يكون المستقبل نصب أعيننا واهتمامنا، فمن الخصائص الإنسانية عدم الاهتمام بالمستقبل، وتركيز الاهتمام على الحاضر والماضى، وبالمثل فإن الأحداث التى تجرى بعيداً عنا من ناحية المسافة أقل أهمية عندنا بكثير من الأحداث التى تجرى على مقربة منا. وبعبارة أخرى فإننا نسقط من الاعتبار أموراً زمنية ومكانية، هى بالضرورة تؤثر فينا وترتبط مصالحنا بها بدرجة أو بأخرى، وهذا الاتجاه معقول جداً ومقبول فى عالم ضخم غير مزدحم، بطيء التغير والحركة، أما فى عالم مزدحم سريع التغيير والحركة، فإنه اتجاه محفوف بالمخاطر والمحاذير، وهو عمل أشبه ما يكون بالنزول مسرعاً ليلاً عن طرق جبلية مزدحمة، ولكنها غير مضاءة وفى سيارة ذات أضواء أمامية خافتة.

3- زخم المعلومات والمعرفة المتجددة :

فى الماضى القريب كانت القدرة على السيطرة على الطاقة مفتاحاً للقوة. أما فى مجتمع الغد فسيكون استخدام المعلومات والمعرفة هو السبيل إلى السلطة (المعرفة قوة). وسيكون الفقراء والضعفاء أولئك العاجزين عن استغلال المعلومات أكثر من كونهم أولئك الذين تعوزهم موارد الطاقة والثروة المادية. وسيثبت أن دور التعليم فى تنمية القدرة على الوصول إلى المعلومات أكثر أهمية من دوره فى تقديم المعلومات الأساسية، حيث أن وسائل الاتصال والحاسبات تعد امتدادات للجهاز العصبى والدماغ عند الإنسان، وعلى هذا فهى أكثر أهمية من الأدوات الميكانيكية التى هى امتداد للعضلات والذراعين والساقين.

وفى المستقبل فإن الشخص المتعلم والعاجز عن الوصول إلى المعلومات عن طريق الحاسب قد يكون معاقاً كالأمي فى مجتمع صناعى، وخلال جيل من الآن فإن المنزل الذى يخلو من أجهزة الحاسب الآلى سيكون مماثلاً للمنزل الخالى من الهاتف هذه الأيام. كما أن مكتبة أيامنا هذه ستكون فى متناول يد الفرد فى المنزل، تماماً كالطقس وحالة الجو والوقت الذى نستطيع الآن معرفتهما بإدارة قرص الهاتف، ولعل ذلك يطرح التحدى التالى:

4- ماذا نعلم وكيف نعلم؟:

هل نستطيع أن نعلم أبناءنا مالم نعلمه أو نتعلمه نحن؟ هل يستطيع الجيل الراهن من المصريين أن ينتج من خلال نظام التعليم ووسائطه المختلفة جيلاً أفضل من حيث الاستجابة لتحديات لم نفهمها ولم ندرك كنهها ولم ننتج فى مواجهتها رؤية مبدعة أو خلاقة أو حتى مغايرة؟!.

ماذا نعلم الأجيال الجديدة من أبنائنا، إذا كانت الأجيال المسئولة الراهنة قد اختلط عليها الأمر، ولم تمسك بتلابيب رؤية مبدعة وإيجابية للعالم ومتغيراته ولدور بلادنا فى الحضارة العالمية، وإذا كانت هذه الأجيال ممزقة بالحيرة بين تيارات ثقافية وفكرية وسياسية مضطربة، وإذا كانت معنوياتها قد أصابها الفتور حيال وعود النهضة والتقدم، وإذا كانت فاقدة إلى حد كبير لحس الاتجاه (البوصلة)؟ ومن يقوم بهذا التعليم بالمعنى الواسع للكلمة؟ وبأى وسائط وقنوات وأدوات، ومعارف؟[19].

كل هذه أسئلة مشروعة، ومشروعيتها ترتبط بجديتها، وتلقى على النظام التعليمى مسئولية بناء بشر قادرين على تجاوز واقعهم والسعى نحو أفق أرحب من الفهم والإدراك للدور المناط بنا القيام به وكذلك للدور المتوقع لأبنائنا وللأجيال القادمة.

فى القرن العشرين ازداد الشك فى الدوجما بفضل نظرية الكوانتم التى نشأ عنها مبدأ اللاتعين "لهيزنبرج" واللاتعين يعنى اللايقين وبالتالى يعنى عدم مشروعية ملكية الحقيقة المطلقة والنتيجة اللادوجماطيقية فى مواجهة الدوجماطيقية من شأنها نفى المحرمات الثقافية. وقد واكب هذا النفى بزوغ ثلاث ظواهر: الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل. الكونية تعنى إمكان تكوين رؤية علمية عن الكون استناداً إلى الثورة العلمية والتكنولوجية، فقد أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الكون من خلال الكون، وذلك بفضل غزو الفضاء. وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض. كما أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الأرض من خلال الكون فتبدو له كأنها وحدة بلا تقسيمات. الأمر الذى يلزم فيه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم. ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحاً لمواجهة هذه الظواهر. ومن هنا ضرورة الابداع للكشف عن حلول جديدة.

وإذا أضيف الابداع - كما يرى مراد وهبه - كبعد راجع للأبعاد الثلاثة الأخرى وهى الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل كان لدينا ما يمكن تسميته ويسميه فعلاً "مراد وهبه" رباعية المستقبل(20).

وفى إطار هذه الرباعية ينبغى إعادة النظر فى العقل والحقيقة. فالرباعية تتأسس على إحداث التغيير لأن الابداع بعد أساسى. وإذا كان العقل بحكم طبيعته مبدع. فالرباعية متسقة بالضرورة مع العقل المبدع. وإذا كان العقل المبدع فى تعريف "مراد وهبه" **"هو القادر على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع"** فالعلاقة إذن هى بين العقل والتغيير. وحيث أن الحقيقة تستلزم نوعاً من الثبات فليس ثمة علاقة بين العقل والحقيقة.

وتأسيساً على ذلك ينبغى إعادة النظر فى النظام التعليمى القائم، إذا هو يدور على تلقين الحقيقة من جانب المعلم وتذكر الحقيقة من جانب المتعلم. وفى إطار هذه العلاقة نشأت اختبارات الذكاء. أى أن صياغة هذه الاختبارات تمت فى اطار ما هو حادث فى العملية التعليمية من تلقين وتذكر، ابتداء من "الفريدبينيه" و "هنرى بيرون" فى فرنسا، و"لويس ترمان" فى أمريكا، و"سيرل بيرت" و"ايزنك" فى انجلترا(21).

واستناداً إلى ما سبق فإنه يمكن القول بأن النظام التعليمى القائم فى جامعاتنا ومعاهدنا ومدارسنا يستند إلى **ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء** .. وبالتالى يصبح من حقنا القول بأن هذا النظام برمته ليس صالحاً للبقاء فى اطار **"رباعية المستقبل"** وإذا كانت هذه الرباعية لا تستقيم إلا بالإبداع، كان لزاماً علينا تأسيس نظام تعليمي جديد يقوم على الابداع وليس غلى الذكاء، وبالتالى لا يقوم على التلقين والتذكر.

ومن أهم الاشكاليات التى سوف تواجه تأسيس النظام التعليمى المرتجى، تلك الاشكالية القائمة الآن بين انفجار المعرفة وانفجار السكان. فانفجار المعرفة نقلة كيفية بينما انفجار السكان نقلة نوعية. وهنا يثار سؤالان:[22].

- ماذا نعلم فى ضوء انفجار المعرفة؟
- وكيف نعلم فى ضوء انفجار السكان؟

وهنا ثمة مفارقة وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة إنه نقلة كيفية، والسؤال عنه كمى، ونقول عن انفجار السكان أنه نقلة كمية والسؤال عنه كيفى. ولعل تلك الإشكالية بتداعياتها تعد عقبة فى حاجة إلى إدراك جديد ووعى بدور التعليم وتكوين المعارف والنظر إلى الحقيقة ..... ألخ.

إننا نطلب الكثير من الجامعة فعليها أن تضطلع بدورها الرئيسى والتقليدى المتمثل فى إعداد الكوادر وتدريب الأطر. ويفترض بها تشجيع تكافؤ الفرص التعليمية، بفتح أبواب التعليم العالى والجامعى أمام الفئات الاجتماعية الأقل حظاً من السكان، وكذلك ينتظر منها أن تسهم فى توسيع حدود المعرفة عن طريق بحوث رفيعة النوعية والجودة، وأن تخدم الاقتصاد الوطنى من خلال بحوث ودراسات تنفع الصناعة والتجارة [23]. إن الأعباء الملقاه على عاتق الجامعة كبيرة وكثيرة، لذلك فإن الخروج بها من مأزقها ليس قاصراً فقط على المشتغلين بالعلم التربوى والخبراء، ولكنه يجب أن يكون أحد الشواغل الأساسية للعمل الوطنى من كافة قوى المجتمع التى تسعى نحو تغيير الواقع إلى واقع أفضل يحقق مصالح الغالبية من الناس، ويسعى إلى إيجاد مكان لوطننا تحت الشمس. وذلك من خلال مشروع وطنى يصوغه ويحمله على أكتافه المثقفون المبدعون فى مصر، وليس الجهاز البيروقراطى المسئول وظيفياً عن نظام التعليم، فكل مشروع

إصلاح يجب أن يقوم على كاهل كتلة اجتماعية تاريخية، وهى فى حالة التعليم فى وطننا تتمثل فى المبدعين فى مجال الثقافة والعلوم والتكنولوجيا ويجب أن تمتد مسئولية هذه الكتلة إلى جميع الوسائط التعليمية: بدءاً من صياغة المناهج والمقررات الدراسية القادرة على النهوض بمضمون العملية التعليمية، مروراً بالحديث المباشر إلى الطلاب فى مدارسهم وجامعاتهم، وانتهاءً بدور وسائل الاعلام ومراكز اتخاذ القرار. بدون ذلك فإن محاولات إصلاح وتطوير التعليم من خلال الجهاز البيروقراطى محكوم عليها بالفشل، الأمل الذى يجب أن نمسك بتلابيبه هو قيام جماعة المثقفين والوطنيين والتربويين الذين يملكون رؤية للمستقبل بتحمل مسئولية تطوير وإصلاح التعليم.

المراجع والمصادر

1 ـ شبل بدران، سياسة التعليم فى الوطن العربى، (الإسكندرية، داز المعرفة الجامعية، 1992)، ص 43

2- حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، (القاهرة، الدار العربية للكتاب، 1995)، ص 36 ملحق رقم (3)

3- أحمد صيداوى، "الغزو التربوى الغربى" (مجلة الفكر العربى، العدد21، السنة الثالثة، 1981)، ص 225.

4- حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص 135.

- علاء ثابت وزارة التعليم العالى، (القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، 2006)، ص ص 61 – 63.

5- المجلس الأعلى للجامعات المجلس الأعلى للجامعات، 2005.

6- محمود أحمد موسى، "خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته" (المستقبل العربى، العدد 42 ـ 44، 1982)، ص ص 8 ـ 9.

7- Ivan, Illich, **Deschooling Society**, (N. Y. Penguin Books, 1973)
P. 116.

8- محمـــود أحمـــد مرسى، **خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته**، مرجع سابق ص 11.

9- محمـــد محـــى الدين، "ترشيد التعليم العالي ورفع كفاءته"، الأهرام فى 1996/5/27.

10- جورج بوش، **أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية**: ترجمة محمد عزت عبد الموجود (قطر، مركز البحوث التربوية، 1992)، ص ص 34 ـ 36.

11- عبـــد الفتـــاح تركى، "مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية: جدل البنى والوظائف. (مؤتمر: التعليم العالى فى الوطن العربى ـ آفاق مستقبلية ـ القاهرة، رابطة التربية الحديثة، 8 ـ 10 يوليو 1990)، ص 126

12- المرجع السابق، ص ص 130 ـ 132.

13- مراد وهبه، **فلسفة الابداع**، (القاهرة، دار العالم الثالث، 1996)، الفصل الخامس.

14- جورج بوش، **أمريكا عام 2000، استراتيجية للتربية**، مرجع سابق ص ص 31 ـ 32.

15- المرجع السابق، ص 33.

16- تورستن هوسين "فكـرة الجامعـة: أدوارهـا الجديـدة، أزمتهـا الحاضرة وتحديات المستقبل" (مجلة مستقبليات، القـاهرة، مركـز مطبوعـات اليونسـكو، العـدد 78، 1991)، ص 204.

17- المرجع السابق، ص 213.

18- هارولـــــــد لنستون، "مستقبل التربية: نظرة عالمية على المدى البعيد" فـى: مستقبل التربية وتربية المستقبل، (تونس، المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم، 1987)، ص ص 281ـ 291.

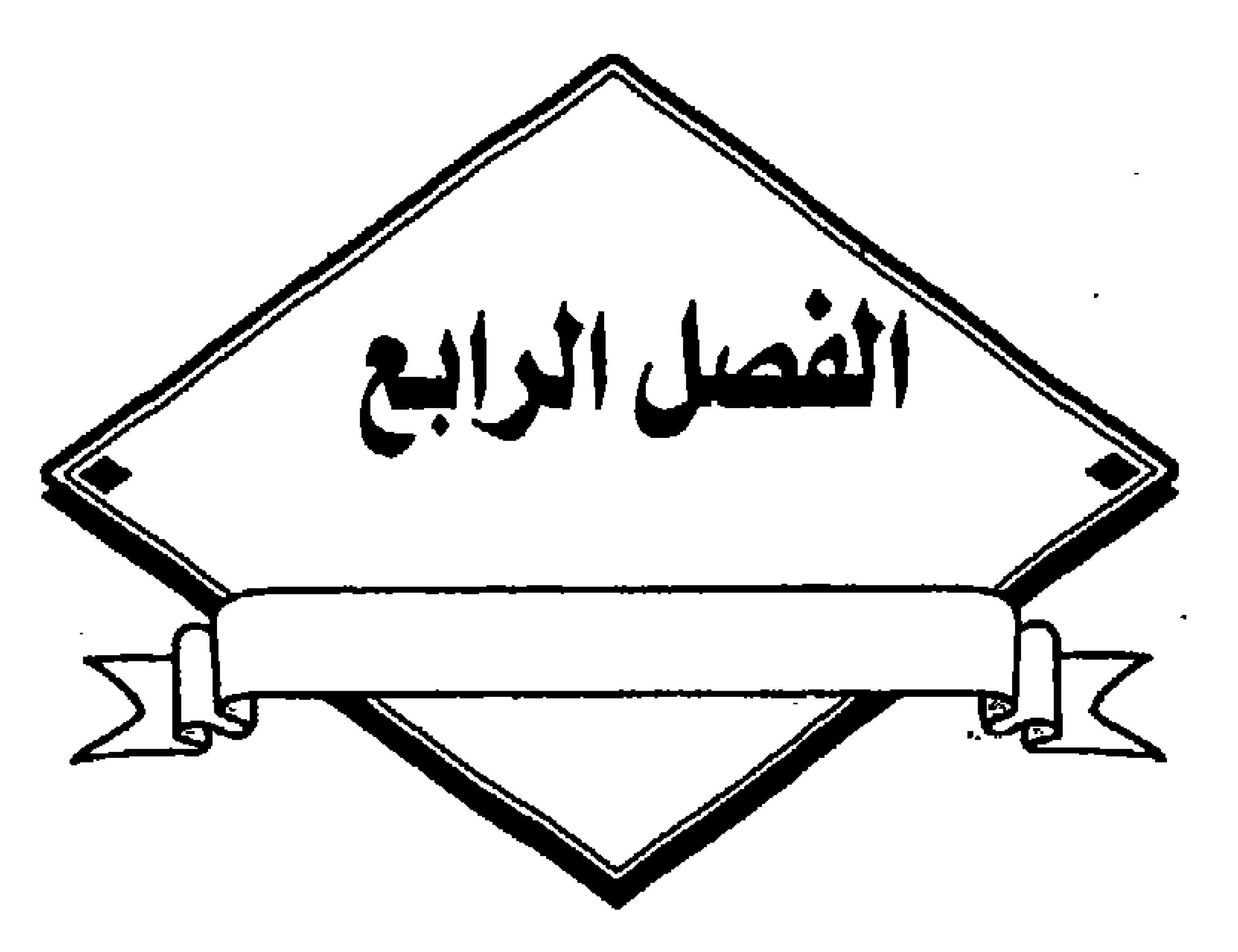
19- محمـد السـيد سعيد، "التعليم: العزل البيروقراطى أم الفتح الثقافى"، الأهرام فى 1996/5/27.

20- مراد وهبه، فلسفة الابداع، مرجع سابق، ص ص 92ـ 93.

21- المرجع السابق، ص 94.

22- المرجع السابق، ص 94.

23- تورســــــتن هوسين، فكرة الجامعة، مرجع سابق، ص 215.



التعليم مدى الحياة
ومصر المستقبل

الفصل الرابع
التعليم مدى الحياة
ومصر المستقبل(*)

بدلاً من المقدمة:

تهتم سياسات التعليم فى الألفية الثالثة بخاصية انفردت بها هذه السياسات عن نظائرها فى الماضى، وتتمثل هذه الخاصية فى إدخال تعليم الكبار ضمن اهتمامات السياسات التعليمية التى ظلت، منذ نشأة التعليم النظامى وحتى مشارف هذا القرن، مسئولة فقط عن تعليم صغار الناشئة، ولا يعنى ذلك بالطبع أن الكبار لم يكونوا يتعلمون قبل هذا القرن، بل نعرف أن تعليم الكبار ظاهرة تمتد امتداد التاريخ، وإنما ما نعنيه هنا هو توسيع دائرة اهتمام الجهود الرسمية فى مجال التعليم لتشمل - بجانب تعليم الصغار - تنظيم برامج تعليمية تستهدف الكبار وترمى إلى تحقيق أهداف محددة.

ولقد ارتبط هذا التحول فى السياسات التعليمية فى البداية بكفاح الطبقات الفقيرة لكسر احتكار الطبقات الموسرة للامتيازات التعليمية، نلمس ذلك فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث احتدم نضال الطبقات الفقيرة فيها خلال القرن الثامن عشر لتحقيق العدالة الاجتماعية بشكل أساسى فيما يتعلق بالمساواة أمام فرص التعليم وخاصة أمام الكبار، ولقد انتقل مد هذه الحركة المطالبة بالعدالة الاجتماعية إلى أوروبا حيث أفرزت

(*) لقد تفضل الأستاذ الدكتور/ عبد الفتاح إبراهيم تركى أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة طنطا بالموافقة على نشر هذه الدراسة ضمن فصول الكتاب وهى دراسة جادة ونافعة لموضوع الكتاب والقراء.

أول ثمارها الملموسة فى الدانمارك والتى تعتبر مهد الجامعة الشعبية التى تستقبل الكبار[1].

وتعتبر الحركة الوطنية فى مصر من أول الحركات التى جعلت إتاحة فرصة التعليم أمام الكبار، أحد شواغلها الرئيسية، وتعتبر مبادرة الحزب الوطنى بزعامة محمد فريد عام 1909م بإنشاء ما عرف آنذاك تحت اسم (مدارس الشعب) أول محاولة فى الشرق العربى فى اتجاه الاهتمام بتعليم الكبار، وإن كانت هذه المبادرة لم تحقق أهدافها المرجوة تحت الضغط الامبريالى للمستعمر البريطانى الجاثم على أرض مصر آنذاك، فإنها ظلت مع ذلك مصدراً ملهماً للحركة الوطنية بعد ذلك، فهاهو تعليم الكبار يأتى ضمن البرنامج السياسى لحزب الوفد عام 1922م، ثم هاهى الحكومة المصرية تستجيب لمطالب الحركة الوطنية فتصدر عام 1940م قانون محو الأمية والذى يعتبر - بغض النظر عن المصير الذى عرفه فى الواقع العملى - من أول القوانين فى مجال محو الأمية وأكثرها تقدمية [2].

ولقد تعددت الصيغ التعليمية لتحقيق مطالب تعليم الكبار والذى ارتبط كما رأينا بالسعى لتحقيق العدالة الاجتماعية: تنظيم دروس لتعليم القراءة والكتابة للكبار، تنظيم برامج إعادة تدريب لاكساب العاملين مهارات وقدرات جديدة، تنظيم محاضرات وحملات توعية لتثقيف الكبار ونشر الوعى بينهم .. إلى غير ذلك من الصيغ ولكن بين هذه البداية لتعليم الكبار بفضل جهود رسمية منظمة وما عرفه هذا التعليم فيما بعد يجد فروقاً تترجم عن تبدل تام فى مفهومه، ويعتبر التقرير الصادر عن اللجنة البريطانية لتعليم الكبار فى الربع الأول من القرن الحالى، أول وثيقة تعالج تعليم الكبار على أساس من مفهوم مختلف عن ذلك المفهوم الذى عرفه

هذا التعليم فى بدايته، فلقد نص فى هذا التقرير على أن "هذا التعليم ليس امتيازاً ينفرد به مجموعة من الأفراد دون غيرهم بل هو جزء لا يتجزأ من الحياة الاجتماعية ينبغى أن يكون متاحاً لكل الأفراد ومستمراً طيلة الحياة" [3] وهكذا يعتبر تقرير هذه اللجنة أول وثيقة تجعل من تعليم الكبار مفهوماً مرادفاً تماماً لما يعنيه اليوم المفهوم ذائع الانتشار: التعليم مدى الحياة، ووفق هذا المفهوم، ليس للتعليم سن معينة يبدأ عندها أو سن معينة ينتهى عندها، بل هو حاجة إنسانية تستمر ما استمرت حياة الإنسان.

ولقد أثبتت الأيام سلامة هذا التصور الذى ذهبت إليه لجنة تعليم الكبار فى المملكة المتحدة حيث نشهد اليوم فى مختلف مجتمعات المركز المتطورة اهتماماً عظيماً بالتحول نحو الأخذ بمفهوم التعليم مدى الحياة، وفى مقابل هذا نشهد تعاظماً فى حجم الأدبيات التربوية التى تخصص لدراسة التعليم مدى الحياة باعتباره صيغة التعليم فى المستقبل، وتتباين النتائج التى تتوصل إليها هذه الأدبيات لتباين مداخلها، فمنها ما يجعل هدفه الأساسى تحليل الأسس التى يقوم عليها التعليم مدى الحياة وما يرتبط بها من قيم تربوية وما تجيب عنه من حاجات الفرد والمجتمع، لتصل فى النهاية إلى توفير معرفة أساسية لسياسات التعليم الرامية إلى التحول نحو التعليم مدى الحياة، ومن هذه الأدبيات ما يركز على تحليل تجارب المجتمعات فى محاولاتها للأخذ بصيغة التعليم مدى الحياة، مستهدفة إبراز إيجابيات وسلبيات هذه التجارب، كما يتجه بعضها إلى طرح تصورات مبتكرة للأساليب الممكنة التى تسمح بالتحول من نظام التعليم التقليدى إلى التعليم مدى الحياة.

وتظل المقولة المشتركة بين هذه الأدبيات متمثلة فى التسليم بأن التعليم مدى الحياة هو صيغة التعليم التى تفرض نفسها على مستقبل المجتمعات باعتبارها البديل لنظام التعليم التقليدى الذى يفقد يوماً بعد يوم قدرته فى الوفاء بحاجات هذه المجتمعات، وإنطلاقاً من هذه المقولة التى نلمس صدقها على مستوى الفعل من خلال العديد من التجارب الناجحة فى المجتمعات التى تسعى لأعمال مفهوم التعليم المستمر ... مدى الحياة، وعلى مستوى التنظير من خلال نتائج العديد من الدراسات الجادة حول هذا التعليم، يأتى الاهتمام بدراسة هذا الموضوع فى هذه الدراسة.

ويرجع الاهتمام بدراسة التعليم المستمر .. مدى الحياة إلى قناعة تترسخ يوماً بعد يوم بأن هذه الصيغة التعليمية تفرض نفسها على وعى المهتمين بالدراسات المستقبلية فى مجال التعليم باعتبارها الصيغة البديلة لنظام التعليم التقليدى، ولما كنا نعيش عصر انتصار الإنسان لفكرة التدخل المقصود لتوجيه تطور حياة المجتمع والأفراد وفق خيارات ينحاز إليها ، يصبح من الضرورى أن نسبق التاريخ وأن نتلمس ممكنات المستقبل واحتمالاته كى نحكم عملية التطوير كماً ونوعاً وإيقاعاً ، ونظرة على واقع المجتمعات من حولنا ، تسمح بإدراك الانتشار السريع لمؤسسات التعليم مدى الحياة وأيضاً لتعاظم كم الدراسات التى تعكف على دراسة هذا التعليم الذى فرض وجوده قبل الاهتمام بدراسته والذى يستمر فى وجوده حتى ولو لم يهتم التربويون بدراسته، وهكذا تتضح أهمية دراسة التعليم مدى الحياة كما توجد بالفعل فى تجارب المجتمعات حيث لا يمكن السيطرة على مستقبل التعليم دون الوعى بما توفره دراسة هذا التعليم من معرفة بطبيعة خصائصه والمبادىء التى يقوم عليها والقيم التربوية التى ترتبط بوجوده، وتلك كما نرى معرفة أساسية لمن يتصدى لرسم

السياسات التعليمية والتخطيط لتوجيه التعليم وفق أهداف معينة، كما تشكل مثل هذه المعرفة زاداً أساسياً أيضاً لتأكيد وعى الطبقات الاجتماعية بما بين مصالحها والقيم التربوية لهذا التعليم من علاقة، وفى مجتمع كمصر لا ينبغى أن يترك من حياته شيئاً للصدفة والارتجال، يكون للدراسات التى تنير المستقبل . فى مجال التعليم كما فى غيره . أهمية بالغة لاقتحام المستقبل على أساس من الحركة المحسوبة والتخطيط الواقعى.

أولاً: الضرورات المرتبطة بالتطور الاجتماعى:

وفى هذا الموضع يتعلق الأمر برصد الضرورات المرتبطة بالتطور الاجتماعى والتى تفرض التعليم مدى الحياة كصيغة بديلة لنظام التعليم التقليدى، وتسمح الدراسات المهتمة بالتعليم مدى الحياة بإبراز عدد من المتغيرات الاجتماعية التى تعرفها مجتمعات المركز المتطورة منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، تغيرات تدفع هذه المجتمعات دفعاً نحو الأخذ بصيغة التعليم مدى الحياة وهذه التغيرات التى نطلق عليها . بحكم ما تمثله من قوة موجهة لحركة الأنظمة التعليمية . ضرورات، تعرفها أيضاً بدرجات متفاوتة التوابع أو المجتمعات المتنامية.

وفى تناولنا لهذه المتغيرات أو الضرورات، يظهر التحليل مستويين للمعالجة حيث نبرز هذه التغيرات كما تعرفها مجتمعات المركز أولاً ثم نحاول تلمس وجودها من خلال واقع مجتمعنا المصرى بعد ذلك.

1- التقدم العلمى والتكنولوجي:

وإذا كان العلم لم يتوقف لحظة عن التقدم طوال تاريخ البشرية وكذلك ما يؤدى إليه من تطبيقات ينتفع بها، فإن مضمون هذا التقدم قد

عرف خلال الفترة التى تمثل الإطار الزمنى لهذه الدراسة مصيراً متميزاً عن كل الفترات السابقة، فإذا ما حاولنا التعرف على خصائص التقدم العلمى والتكنولوجى فى الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية وحتى يومنا هذا أمكننا إبراز مجموعة الخصائص التالية:

أ ـ إيقاع لاهث:

وأول ما يلفت النظر فيما عرفه العلم والتكنولوجيا من تقدم فى الفترة الزمنية المعنية بالدراسة، هو السرعة الفائقة التى تنظم إيقاع هذا التقدم والتى تطلق عليها الأدبيات المعنية بهذا الموضوع اسم: الانفجار المعرفى، ولقد بينا فى دراسة سابقة (4) كيف يعجز المتخصصون اليوم عن ملاحقة التطور العلمى فى مجالات تخصصاتهم الدقيقة حيث تنسخ النظريات العلمية القائمة وفق إيقاع محموم.

ولا يقتصر هذا الإيقاع السريع على التقدم العلمى فقط وإنما يمتد أيضاً للتطبيقات التقنية حيث تضيق المسافة الزمنية بين الاكتشافات العلمية والتطبيق لها للدرجة التى تشهد معها اليوم طرح التكنولوجيا الجديدة فى الأسواق فى الوقت الذى ما زالت نظائرها معروضة فيها.

وتسمح الخاصية السابقة، التلاحم بين العلم والتطبيق، بإدراك أحد الملامح الرئيسة للمجتمعات المعاصرة وهى الترابط العضوى بين مختلف مكوناتها، ترابط يستند إليه هذا التفاعل الذى نلمسه بين الاقتصاد والسياسة، بين الثقافة والتعليم، بين العلم والتكنولوجيا ثم بين هذه العناصر وغيرها، والوعى بهذا الملمح من ملامح المجتمع الحديث يسمح بإدراك حقيقة وحدة الواقع الاجتماعى التى تتحقق عبر تفاعل مكوناته، ويترتب على هذا الوعى استحالة فهم طبيعة أى مكون من هذه المكونات إلا من خلال فهم علاقات التأثير والتأثر التى يرتبط بها مع

غيره، ويعبر عن هذه الحقيقة ما نشهده اليوم من تعاظم حجم الدراسات المتداخلة Inter discip linaires التى تعتمد - رغم أحادية موضوعاتها - على متخصصين فى أفرع عديدة من العلم، فدخول الفيديو - على سبيل المثال - إلى بلد يتطلب - فى حالة معرفة ما يرتبط به من تأثير - تضافر عدد كبير من المتخصصين للوقوف على تأثيره الاقتصادى والثقافى والسياسى .... إلى غير ذلك.

وفى الوقت الذى نشهد فيه اتساق حركة التقدم العلمى والتطبيقات التقنية فى البلدان المتقدمة، نلمس تبايناً كبيراً فى موقف البلدان المتنامية فى مواجهة الصعوبات المرتبطة بهذا التقدم العلمى وما يرتبط به من تكنولوجيا، ومن أبرز مظاهر هذا التباين، الفجوة التى تفصل بين حالة العلم فى هذه البلدان الأخيرة، وما تستخدمه من المنجزات التكنولوجية.

فإذا ما قصرنا اهتمامنا على مجتمعنا المصرى، وجدنا أنفسنا أمام واقع تعرفه مجتمعات كثيرة من عالمنا الثالث، ففى الوقت الذى يسعى فيه المسئولون عندنا إلى استيراد أرقى أنواع التكنولوجيا من مختلف بلدان العالم واستخدامها فى مختلف مجالات العمل والإنتاج، يروعنا افتقار مجتمعنا إلى الأسس والمبادىء العلمية التى أثمرت التكنولوجيا التى نستخدمها.

وإذا كان التحدى السابق يمس المجتمع بمختلف مؤسساته، فإنه يمثل بالنسبة إلى نظامنا التعليمى مسألة مصيرية، ويرجع السبب فى ذلك إلى أن التعليم المنظم هو أداة المجتمع الأساسية لإعداد الناشئة ووضعهم على أعتاب العلم فى مختلف مجالاته كى يسهموا بعد تعليمهم فى دعم مجتمعهم علمياً وتكنولوجياً، ولكن بين هذا الهدف وما يجرى فى

الواقع، المسافة كبيرة، ففى الوقت الذى يتمثل جهد التعليم النظامى عندنا فى تشريب الناشئة من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة كما من المعارف والمعلومات تضمها مقررات دراسية جمدت عند اللحظة التى تم فيها اقتطاعها من الأنساق العلمية المناظرة، عرفت هذه الأنساق تطوراً عظيماً فيما تلى ذلك للدرجة التى جعلت القطيعة قائمة بينها والمقررات الدراسية.

وحقيقة، تعرف مجتمعات المركز أيضاً ظاهرة تخلف محتوى التعليم عن متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية ولكن لم يصل الوضع فيها إلى حد القطيعة التى باتت أمراً واقعاً فى حالة مجتمعنا وغيره من المجتمعات المتنامية، ونظام التعليم التقليدى لا يمكنه تجاوز هذه القطيعة مع استمرار فى الاحتفاظ بمنطق حركته الحالى وبأساليب عمله المعروفة وإنما يتطلب الأمر جهود مضنية لإخراج التعليم المدرسى من عزلته وتدعيم الصلة بينه ومراكز إنتاج النظريات العلمية من جانب ومراكز استخدام هذه النظريات وفى مجتمعات المركز، يطرح التعليم مدى الحياة باعتباره الصيغة التعليمية التى تسمح بتجاوز هذا التناقض بين موقف العلم والتكنولوجيا وموقف المدرسة، فهذا التعليم بما يستند إليه من مبادىء مرنة، يسمح للإنسان فى المجتمع المعاصر بأن يظل دائم التجديد لمعلوماته وخبراته، دائم الاكتساب للمهارات والقدرات التى لا تتوقف عن التطور.

وبالطبع لا يمكن للنظام التعليمى بقواه الذاتية أن يخرج من هذا المأزق التاريخى الذى يفقده مشروعية وجوده شئياً فشئياً وإنما يتعلق الأمر هنا بالإرادة السياسية العليا ومدى حرصها على تأكيد استقلال مجتمعها وامتلاكه لمصيره، ولا يختلف اثنان حول مخاطر استمرار مجتمعنا . وينطبق ذلك على الغالبية العظمى من بلدان العالم المتنامى - فى استيراد التكنولوجيا من بلدان المركز دون امتلاك الأساس العلمى لها فاستمرار

هذا الوضع يعنى استمرار علاقات التبعية التى دفع شعبنا من أجل تصفيتها أعظم التضحيات.

ويسمح التحليل السابق بإدراك الفرق بين حقيقة المشكلة التى تعكف على تحليلها ، فى بلدان المركز وفى التوابع، ففى الوقت الذى توصف فيه العلاقة بين محتوى التعليم وأوضاع العلم والتكنولوجيا فى البلدان المتقدمة بالتخلف الذى يترتب عليه غربة الإنسان عن حياة مجتمعه [5] فإن هذه العلاقة هى القطيعة فى حالة مجتمعنا اليوم، قطيعة تذهب آثارها أبعد بكثير مما يراه علماء الغرب، تذهب بكثير عن هذه الغربة لتؤكد علاقات التبعية والتى تتعمق ما استمر اعتمادنا على استيراد التكنولوجيا التى لا يتوقف تقادمها ، وهكذا ، يكون الأخذ بالتعليم مدى الحياة ليس مجرد وسيلة لتخليص الإنسان المعاصر من غربته وإنما أداة تسمح لنا بتصفية هذه العلاقات.

ب ـ تأسيس المهارات والقدرات:

وإذا كان نظام التعليم التقليدى يعجز كما رأينا عن مسايرة التقدم العلمى والتكنولوجى فإنه يتعرض اليوم لخطر استلاب وظيفته الهامة والمتمثلة فى إكساب الناشئة المهارات والقدرات التى يتطلبها منه مجال العمل الذى يعدون له، ونظرة على مضمون التقدم التكنولوجى الذى يتميز به عصرنا ، تضعنا أمام خاصية فريدة تتمثل فى تحول العديد من المهارات والقدرات المنوط بالمدرسة إكسابها للناشئة إلى مجال النظم والآلات[5] ، ولنا أن نتساءل مع المربين الواعين بالتطور الحادث حولنا عن قيمة ما تبذله مؤسساتنا التعليمية اليوم لتنمية الذاكرة، فى وقت لم يعد فيه لمثل هذه الذاكرة من قيمة تذكر بعد أن أصبحت أجهزة التسجيل السمعى والبصرى فى متناول الإنسان العادى، إن التطور الذى نشهده من

حولنا فى بلدان المركز، يقترب بنا من اليوم الذى لن يكون فيه لرصيد الإنسان الفرد من القدرات والمهارات التقليدية قيمة تذكر بجانب الأداء الدقيق والسريع الذى تستطيعه الآلات والنظم لهذه المهارات والقدرات، أى مقارنة - على سبيل المثال - يمكن أن تعقد بين فرد يتقن الضرب على الآلة الكاتبة يصيبه التعب فيخطىء وآلة صماء تستجيب بالكتابة لما يملى عليها نصاً دون تحريف بلمسة أصبع.

إن من الأبحاث الهامة والمثيرة التى يفرضها تحليلنا فى هذا الموضع، بحث يسعى لتحديد القيمة العملية لمختلف القدرات والمهارات التى ما زالت مؤسساتنا التعليمية تعمل على إكسابها الناشئة.

ومرة أخرى هنا، تؤكد تجارب المجتمعات المتقدمة أن التعليم مدى الحياة هو صيغة فعالة أيضاً لاحتفاظ الإنسان بالمبادرة والوعى لتجديد قدراته ومهاراته بالإضافة إلى معارفه ومعلوماته، فالتعليم مدى الحياة بما يؤكده من إمكانات التعلم التى تتجاوز حدود زمان ومكان التعليم التقليدى، يفرض نفسه فى المجتمع المعاصر كأحد الأدوات الأساسية لتأكيد حرية الإنسان وتحقيق ذاتيته، بل أن هذا التعليم فى حالة مجتمعنا يمثل أداة للتحرر الاقتصادى والسياسى للمجتمع بأسره وليس للإنسان الفرد فحسب.

2- تغيير الإنسان عمله:

ومن المتغيرات التى تعرفها اليوم مجتمعات المركز، اضطرار الإنسان إلى تغيير عمله أكثر من مرة فى حياته [8] وترتبط هذه الضرورة بما عرفته الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية من اختفاء العديد من الأعمال والمهن وظهور أعمال ومهن جديدة باستمرار وما ارتبط بذلك من

تفاقم لمشكلة العطالة، ولقد أدى هذا إلى لجوء المجتمعات إلى إعادة تدريب المتعطلين وإلحاقهم بأعمال أخرى يحتاج إليها سوق العمل

وفى البداية اتخذت هذه الخاصية صورة انتقال العاملين من قطاع لم يعد يحتاج إليهم إلى قطاع آخر يشكو من نقص العاملين به، ولقد مثل الانتقال من قطاع الزراعة إلى قطاعى الصناعة والخدمات، التجسيد الحى لهذه الخاصية فى الخمسينيات والستينيات، ولكن الجديد بعد ذلك هو ظهور ضرورة أن يغير العاملون فى قطاع بعينه معارفهم ومهاراتهم ليكونوا أكثر وفاء بمتطلبات العمل فى ذات القطاع، ومن ذلك ما حدث فى قطاع المصارف بعد إدخال أساليب التنظيم وأجهزة الكمبيوتر وتبنى نظم تخزين المعلومات الحديثة حيث تضخم حجم العمالة الزائدة وظهرت الحاجة إلى إعادة تدريب العاملين ليكونوا أكثر قدرة على التعامل مع أساليب العمل والأجهزة الجديدة، ونلاحظ ذلك أيضاً فى قطاع الصناعة بعد انتشار الأتمتة واستخدام التحكم المركزى فى إدارة الصناعات الكبيرة وتعرف اليوم مجتمعات المركز فى مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات معدلات للعطالة لم يسبق لها مثيل فى تاريخ هذه المجتمعات.

وتجتهد هذه المجتمعات لاحتواء الآثار المترتبة على مشكلة العطالة وما يرتبط بها من آثار مدمرة للفرد والمجتمع بوسائل شتى: إعادة تدريب العاطلين وتوجيههم لأعمال أخرى، توسيع فرص العمل بالقطاعات ذات القدرة على استيعاب أعداد كبيرة من العاملين، تقليل ساعات العمل لاستيعاب مزيد من العمال، صرف معونات العطالة، إلى غير ذلك، وفى مقابل هذا يجد الإنسان الفرد نفسه مضطراً إلى بذل الجهد لمواصلة التعليم من جديد ليواجه هذا المصير الذى لا يترك له أى خيار، فأما أن يقبل

بالانخراط فى برامج إعادة التعلم واكتساب معارف ومهارات متطورة وإما أن يواجه حياة التعطل والفقر.

وفى إنجلترا تستقبل الجامعة المفتوحة كل عام فى إطار سياسة تجديد معارف ومهارات العاملين الجامعيين، مائة ألف مواطن يتوزعون بين مختلف التخصصات [9].

وتعرف مصر ظاهرة العطالة اليوم ربما بشكل أكثر حدة مما تعرفه مجتمعات المركز، وبالطبع تختلف الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة هنا وهناك، فمن السذاجة والتسطيح أن يعتقد أحد بتشابه العوامل الحاكمة لظاهرة ما لمجرد تماثل مكوناتها الملموسة فى مجتمعين متباينين، ولسنا هنا بصدد تحليل العوامل الكامنة وراء ظاهرة العطالة فى مجتمعنا، وإنما ينصب الاهتمام على إبراز حقيقة تعرض مجتمعنا المصرى لذات الضرورة التى تواجه مجتمعات المركز وهى ضرورة إعادة التعلم لاكتساب المعارف والمهارات المتجددة، ورغم عظم حجم العطالة بشكليها السافر والمقنع عندنا، فإن الجهود اللازمة لاحتوائها ليست على المستوى المطلوب من حيث الجدية ومن حيث الكفاية، للدرجة التى تجعلنا نعجز عن إدراك برنامج واحد يمكن اعتباره جهداً منظماً يهدف إلى إعادة تعليم الكبار لاستنقاذهم من هوة التعطل والضياع.

إن الوعى بوجود ضرورة تعليم الكبار وما يرتبط بذلك من مسئولية الدولة فى توفير وتنظيم صيغ هذا التعليم، يفتح أمام مجتمعنا آفاقاً لا حدود لها للتنمية والعمل تستوعب الألوف المؤلفة من شبابنا المتعطل والقادر على العطاء.

وتعتبر تجارب مجتمعات المركز التى سبقتنا إلى هذا المصير، مصدراً هاماً نستلهم منه العديد من الخبرات الناجحة فى مجال التعليم مدى الحياة الذى تتعدد صيغه وتتنوع باعتباره البديل لنظام التعليم التقليدى الذى لم يعد يوفى بحاجات المجتمع المعاصر.

3- الاغتراب:

ومن أبرز التغيرات التى يختص بها عصرنا، شعور الإنسان الفرد بالغربة عن مجتمعه وضعف شعوره بالإنتماء للبيئة التى تحيط به، ويعتبر التناقض بين القيم السائدة التى تنتظم حركة الحياة فى المجتمع الحديث: التنافس، التفوق، الكسب المادى السريع، الاستحواذ على الكماليات والقيم الإنسانية التى تحيا فى أعماق الإنسان الفرد السعادة، الطمأنينة، الحب، التقبل، ألخ أهم المصادر التى تغذى هذا الشعور بالغربة[8]، كما يتأكد هذا الشعور أيضاً نتيجة لما يتعرض له الإنسان الفرد من إحباطات لعجزه وفقدانه المقدرة على المشاركة الفعالة فى مختلف النشاطات التى يذخر بها مجتمعه، ويدرك كل من يعى صعوبة الحياة فى المجتمع الحديث، ضخامة الجهد الذى ينبغى أن يبذله الإنسان ليوسع من محصلته المادية والمعرفية والمهارية كى يتمكن من ان يكون مشاركاً فى صنع الحياة على أرض مجتمعه لا مجرد شاهد مندهش لها.

ويتعمق شعور الاغتراب لدى الإنسان المعاصر، كلما تعاظم دور المؤسسات التى تقوم عنه بمسئولياته القديمة لتصل به كما نرى اليوم إلى حد الاعتماد المطلق عليها وفقدانه بالتالى استقلاليته وحريته ومبادراته، إن مجرد امتلاك الثروة فى المجتمع الحديث لا يكفى لتأكيد هيمنة الإنسان على مصيره وتأكيد مشاركته فى توجيه حركة الحياة فى مجتمعه، بل يتطلب ذلك أن يتقن الإنسان الكثير من لغة المتخصصين الذين يوكل

إليهم أمر صياغة القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأكثر من ذلك فإن قدرة الإنسان فى المجتمع الحديث على الاستمتاع واستهلاك ما يمتلىء به المجتمع من منجزات العلوم والفنون، يتطلب أن يكون الإنسان دائم التجديد لمعارفه ومعلوماته ورصيده من المفاهيم والقيم ومكتسباته من المهارات والقدرات، ولسنا بحاجة إلى الاستطراد فى الحديث عما تتطلبه عملية استمتاع الإنسان إستمتاعاً كاملاً بقضاء وقت الفراغ، وتأمل الأعمال الفنية الراقية من فنون تشكيلية وموسيقية والدخول فى حوار مع الآخرين حول القضايا والمشكلات الملحة، إلى غير ذلك من أوجه المشاركة التى بامتناعها يترسخ شعور الاغتراب والإنسلاخ عن حياة الجماعة.

ومرة أخرى هنا، يتخذ مفهوم التعليم مدى الحياة أهميته البالغة كأحد الأدوات الفعالة التى يمكنها مساعدة الإنسان فى التغلب على الشعور بالغربة وتأكيد قدراته على المشاركة فى حياة مجتمعه، وتتعدد فى مجتمعات المركز صيغ التعليم مدى الحياة التى ترمى إلى تجنيب الإنسان الوقوع فى هوة الاغتراب؛ فهناك على سبيل المثال لا الحصر ما تقوم به الأحزاب السياسية الشعبية من تثقيف وإعادة تعليم للمنتمين إليها من أبناء الطبقات الكادحة لتأكيد وعيهم بما يحيط بهم من متغيرات وفهم طبيعة الجدل الذى ينتظم حياة مجتمعهم ليكونوا قادرين على المشاركة الفعالة فى توجيه هذا الجدل، وأيضاً ما تقوم به النقابات المهنية والعمالية من تنظيم لبرامج إعادة التدريب والتعليم لأعضائها كى تزيد من مقدرتهم فى الدفاع عن مصالحهم الفئوية، كما تقوم أيضاً الحكومات ببذل جهود تتباين بالطبع من حيث الجدية والفاعلية من مجتمع لآخر لإعادة تعليم الكبار وتثقيفهم، ليكونوا أكثر قدرة على ملاحقة التطور.

ودون إغفال لما يباعد بين العوامل الحاكمة لظاهرة الاغتراب فى مجتمعات المركز والعوامل الحاكمة لها فى المجتمعات المتنامية، فإن ظاهرة الاغتراب بالمعنى الذى سبق تحديده، توجد أيضاً فى مجتمعاتنا، ففى مصر على سبيل المثال وبالتحديد مع بداية الثمانينيات، بدأت السلطة الرسمية تطرح وعيها بهذه المشكلة فى صورة مخاوف من ضعف شعور الانتماء إلى الوطن لدى أفراد الشعب، ولقد اجتهدت السلطة الرسمية فى مناشدة الأطراف ذات التأثير فى معنويات وعقول الناس، على تكثيف جهودها لتعميق شعور المواطنين بالانتماء إلى بلدهم، ويستمر إلى اليوم إلحاح الخطاب السياسى على تأكيد أهمية ترسيخ شعور الولاء والانتماء إلى الوطن باعتباره الدعامة الأولى لمواجهة المخاطر والتحديات التى تواجه مجتمعنا.

وإذا كان هذا الطرح الرسمى يكشف بجلاء عن تفشى مشاعر الغربة لدى الإنسان المصرى، فإن هناك مؤشرات أخرى تؤكد هذه الحقيقة. ومن أهم هذه المؤشرات ذلك التشرذم الملاحظ بين قطاعات عريضة من الشباب الذى يتقوقع داخل جماعات ينكر بعضها البعض وتتناحر فيما بينها من أجل فرض ما تعتقده صواباً من المفاهيم والقيم والبدائل السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ونشهد كيف تحاول السلطة السياسية استعادة هذه الجماعات إلى حظيرة المجتمع بالقوة تارة وبالإقناع أخرى دون أن تنجح فى هدفها، ومن المؤشرات أيضاً، تراجع القيم السامية: الإيثار، التعاون، البذل ... ألخ، لصالح القيم الهابطة: الأثرة، التفوق، الكسب .. ألخ، وهو ما يترجم عنه الكوارث المتلاحقة التى تكاد تعصف باقتصادنا بل وحياتنا كلها، ومن أشد المؤشرات بلاء، هروب الشباب من مواجهة الحياة التى لم تعد تعبر عنه، وذلك بتعاطى المخدرات ومن ثم يبحث

عن السكينة داخل نفسه هرباً من شعور الغربة الذى يحسه نحو مجتمعه، وهامشية مشاركة الجماهير فيما يمس مصير المجتمع من قرارات وفيما يمس حياتهم اليومية أيضاً من أمور، ليس إلا مؤشراً أيضاً لهذه الغربة واختفاء شعور الانتماء، أن ما يجرى فى جمعية تعاونية بقرية، يتم وكأنه لا يعنى أحداً من المنتفعين الذين يؤمنون بوجود قوة خفية أكبر منهم تهيمن على ما يجرى فى هذه المؤسسة.

ونلمس هنا مرة أخرى، كيف يفرض التعليم مدى الحياة نفسه كأحد الأدوات التى تسمح لنا بإعادة تربية وتعليم مواطنينا بصفة منتظمة ومستمرة ليتمكنوا من التغلب على الشعور بالغربة، وبالطبع يتوقف ذلك كما نرى على إرادة جماعية تترجم عنها السلطة صاحبة القرار السياسى، فإعادة التعلم للكبار لا تتم بالأساليب التقليدية وإنما تتم بشكل أساسى عبر حياة الجماعة ذاتها، فتوسيع دوائر مشاركة المواطنين فيما يمس حياتهم القريبة والبعيدة من أمور، وتيسير الحوار الخلاق بين الفئات الاجتماعية المختلفة، وإطلاق حرية التردد على أماكن التعلم إلى غير ذلك من أساليب، يدخل ضمن جهود التحول نحو التعليم مدى الحياة.

4- الكبار: قوة التغيير الحقيقية :

والمتتبع لحياة المجتمع المعاصر لا يخطىء حقيقة انتهاء نظرية صراع الأجيال والتى كانت تجعل من الكبار قوة محافظة تقف فى وجه التجديد، فى مقابل الشباب قوة التجديد الحقيقية، فهذه النظرية التى كانت تصدق فيما مضى حينما كان تطور المجتمعات يتم بطريقة تلقائية أى بدون تدخل للتعجيل بهذا التطور وتوجيهه، فقدت اليوم مصداقيتها بعد أن بدأت المجتمعات تقبل بإمكانية التخطيط المقصود لخلق مستقبل أفضل، تخطيط يقوم على تحديده وتعيين أهدافه ووضعه موضع التنفيذ،

أفراد المجتمع من البالغين تحت قيادة السلطة السياسية بالطبع، وليس من غير ذى دلالة هنا، أن يكون قادة الحركات الإصلاحية من بين الكبار من ذوى الخبرات الناضجة والتمرس الطويل فى العمل السياسى والاقتصادى، كما تتمثل القوة الحقيقية لمثل هذه الحركات فى جهود ونشاط المنتمين إليها وهو فى غالبيتهم من الكبار ذوى الوعى السياسى السليم بأصالة المبادىء التى يناضلون من أجلها.

وهكذا فى عالم لم يعد التطور فيه أمراً طبيعياً يتم بشكل تلقائى، وإنما عمل مقصود وتدبير محكم وتخطيط علمى، يكون وعى القائمين على احداث هذا التطور وهم يتشكلون أساساً من الكبار، عنصر النجاح الرئيسى، وهكذا لا تصبح القضية، قضية أجيال كبيرة تعارض التطور وأجيال صغيرة تقف بجانبه وإنما يكون الأساس فى تصنيف القوى المؤيدة للتجديد والمعارضة له هو طبيعة الوعى الذى يصدر عنه الأفراد فى سلوكهم، أما تطابقاً مع التطور الذى يتطلع المجتمع إليه وإما مخالفة له، وهكذا لا يكون هناك ما يمنع أن نجد من بين الشباب من يقف معارضاً للتجديد، ومن بين الرجال والكهول والشيوخ من يكون مع التحديث والتطوير.

وإدراكنا لأهمية تأصيل الوعى الحافز على التجديد والتطوير، يمكننا من فهم الحرص الذى تبديه الحركات الاصلاحية نحو تأصيل وعى الأفراد بصحة وملاءمة الخيارات التى يعملون على تحقيقها ببذل الجهد والعرق، والتاريخ ملىء بنماذج عديدة للحركات الاصلاحية والثورية التى استطاعت أن تغير وجه الحياة فى مجتمعاتها بفضل نجاحها فى إعادة تربية وتعليم كوادرها والمنتمين إليها وتشكيل وعيهم وفق خياراتها الاقتصادية والسياسية.

وفى عصر يحاول الإنسان فيه أن يسبق الزمن، يكون الاكتفاء بالإصلاح الطبيعى والتدريجى الذى يعتمد على تربية وتعليم الناشئة من الصغار بأساليب التعليم التقليدية ثم الانتظار حتى يشبوا عن الطرق ويترجموا ما تعلموا عملاً، أشبه شىء بمن يعتمد فى انتقاله بين قارات عالمنا اليوم سيراً على الأقدام، إن الكبار فى كل المجتمعات يمثلون قوة تغيير هائلة يمكنها بشىء من إعادة التعليم وتشرب قيم التحديث والتطوير، أن تقود المجتمع نحو مستقبل أفضل وفق أيقاع يتفق وروح العصر، ويتخذ التعليم مدى الحياة هنا أيضاً أهمية خاصة نحو بلوغ هذا الهدف الذى يجعل من الكبار وهم قوة تغيير جاهزة لتعمل على الفور، مصدراً دائم التجدد يمد المجتمع بطاقة لا تنفذ ليجدد من نفسه ويصنع حاضره ومستقبله فى عالم لم يعد فيه مكان للقاعدين الحالمين بالسماء التى تمطر ذهباً.

وإذا كانت مجتمعات المركز تعطى عملية التحول نحو التعليم مدى الحياة أهمية خاصة فإن المجتمعات المتنامية ينبغى أن تعطى هذا التحول الأولوية المطلقة فى جهودها من أجل التنمية.

5- تعليم البالغين:

ظلت المقولة المأثورة "التعليم فى الصغر كالنقش على الحجر" اعتقاداً يسيطر على عقول المشتغلين بالتربية وكذلك المستفيدين بالتربية، اعتقاداً أثبتت التجربة صحته حينما كان التعليم يستهدف أساساً تنمية الذاكرة، ومما لاشك فيه أن الصغار بحكم انصرافهم إلى الحفظ وخلو أذهانهم من التفكير فى مشاغل الحياة التى تستنفذ طاقات الكبار، كانوا أقدر على الوفاء بمعايير التعليم المدرسى المبنى على الحفظ والاستظهار.

ولكن مع فقدان الذاكرة الحافظة لأهميتها بفضل تعاظم أنظمة تخزين المعلومات وأجهزتها وأدواتها، وتزايد الحاجة إلى العقلية التى تفكر وتبتكر، ومع نمو ضرورة تجديد الإنسان لمهاراته وقدراته بدأت المقولة السابقة تفقد مصداقيتها، وبدأ المربون يكتشفون أن قابلية الكبار للتعلم مستمرة ما استمرت حياتهم، بل أن نتائج البحوث النفسية التربوية الحديثة تؤكد أن قدرات الكبار العقلية لا تحتفظ بقوتها مع تقدم العمر فحسب وإنما تنمو وتتعاظم وتكشف عن إمكانات لا نظير لها لدى الصغار.

ولقد سبق هذا الكشف لحقيقة قابلية الكبار للتعلم، احساس كثرة من المفكرين من ذوى الاهتمامات التربوية بما لدى الكبار من إمكانات للتعلم لا تستغل، ولقد أقام ايفان اليتشى وهو واحد من هؤلاء المفكرين الدليل على سلامة هذا الإحساس من خلال التجربة الناجحة لتعليم اللغة الأسبانية لعدد من الكبار ليعملوا بصحبة الوافدين إلى الولايات المتحدة من بورتريكو، ولقد تم فى إطار هذه التجربة كما أوضحنا فى دراستنا النقدية لأحد مؤلفات هذا المفكر - الوصول بالكبار إلى اتقان اللغة الأسبانية تحدثاً وكتابة فى مدى ستة أشهر ليصلوا إلى مستوى أرقى من مستوى خريجى الجامعات التى تهتم بتعليم هذه اللغة.

ويترتب على الوعى بحقيقة قابلية الكبار للتعلم، ضرورة توسيع مفهوم: الثروة البشرية والذى يستخدم إلى يومنا هذا ليصدق فقط على صغار الناشئة ممن يتعلمون فى المدارس النظامية، فالثروة البشرية التى يمتلكها المجتمع لا يمكن أن تقتصر على الصغار الذين يستأثرون بمخصصات التعليم باعتباره أداة المجتمع للمحافظة على هذه الثروة وتنميتها أن جهود المجتمع وما يخصصه من أموال لهذا الهدف، لابد أن يرتكز على مبدأ توفير فرصة التعلم أمام كل فرد، وعلى مدى عمره

باكمله، ويعنى ذلك ببساطة تبنى مفهوم التعليم مدى الحياة الذى تتجاوز إمكاناته حدود المكان والزمان، التى ينحصر فيها التعليم التقليدى الحالى.

وفى حالة مجتمعنا يمثل الوعى بحقيقة قابلية الكبار للتعلم، أهمية قصوى نظراً لما يحتاجه مجتمعنا من جهود كبيرة وفورية لبدء عملية التنمية الحقيقية والخروج من هوة التخلف، ولسنا بحاجة إلى إبراز أهمية العائد الذى يمكن تحقيقه بفضل سياسة تعليمية تكرس لإعادة تعليم الكبار جهوداً مماثلة لتلك التى تخص بها الصغار، وكذلك نلمس ضآلة مُا يحتاجه تعليم الكبار من إنفاق قياساً إلى ما يحتاجه تعليم صغار الناشئة.

6- تزايد المؤسسات ذات التأثير التعليمى:

ومن سمات المجتمع المعاصر تزايد أعداد المؤسسات التى تؤثر تعليمياً فى الصغار والكبار على حد سواء، دون أن يكون هذا التأثير من بين شواغلها الأساسية، ويدخل فى نطاق هذه المؤسسات والتى يطلق عليها اسم أطراف التربية غير المدرسية، الصحف، الإذاعة، السينما، التليفزيون، المسرح، المكتبات العامة، المتاحف، قصور الثقافة، دور العبادة، النقابات .. إلى غير ذلك من مؤسسات يصعب حصرها، وبغض النظر عن طبيعة التأثير الذى تحدثه هذه المؤسسات فى شخصيات الصغار والكبار والذى قد يكون سلبياً أو إيجابياً، فإن هذا التأثير يمتد إلى كل جوانب شخصية الفرد.

ويرتبط بالخصوصية السابقة التى تعرفها مجتمعات عالمنا متقدمة ومتنامية على حد سواء، ضرورة يتعاظم الوعى بها يوماً بعد يوم وهى تحقيق الإتساق بين الأنشطة التى تتم داخل هذه المؤسسات من جانب وما يتم داخل التعليم النظامى من جانب آخر، ويعتبر تحقيق مثل هذا الاتساق،

واحداً من الأسس التى ينبنى عليها التعليم مدى الحياة، حيث تدخل جميع المؤسسات ذات التأثير التعليمى فى المواطنين ضمن نطاق التعليم مدى الحياة. وتتعدد مثل هذه المؤسسات فى مجتمعات اليوم بشكل ييسر عملية التحول من التعليم التقليدى إلى التعليم مدى الحياة، وغيبة التنسيق بين أطراف التربية غير المدرسية، لا يتسبب فحسب فى ضياع جهود يمكن أن يكون لها عائد تربوى كبير وإنما يؤدى إلى سلبيات خطيرة كالترويج لقيم متناقضة وإكساب طرائق للتفكير متعارضة وما يترتب على ذلك من تباين السلوك والأفعال.

إن العديد من المؤسسات التى يتطلبها التعليم مدى الحياة، توجد بالفعل فى مجتمعات اليوم متقدمة ومتنامية، وجود بالقوة لا يحتاج حتى يتحول إلى وجود بالفعل إلا إلى شىء من التنسيق بين أدوار هذه المؤسسات وما تتطلع إليه من أهداف، ونلمس كيف لا يشذ مجتمعنا عن هذا التطور الذى تعرفه مجتمعات اليوم.

ثانياً: الضرورات المرتبطة بقصور التعليم المدرسى:

يثير النقد الذى يوجه إلى نظام التعليم التقليدى، قلق المسئولين عن هذا النظام فيتصدون للدفاع عنه بحق وبغير حق، ويعتبر ذلك أمراً طبيعياً حيث يصبح مع الزمن وجود هؤلاء المسئولين جزءاً لا يتجزأ من وجود هذا النظام، ويتفاوت هذا التصدى قوة وضعفاً بحسب النقد الموجه للتعليم المدرسى، ونعرف كيف كان رد فعل المربين والمسئولين عن التعليم النظامى، عنيفاً فى مواجهة النقد الذى انتهى إليه إيفان اليتشى فى كتابة "مجتمع بلا مدارس" وخطورة مثل ردود الأفعال هذه، هو تكريسها للوعى الزائف بطبيعة نظام التعليم المدرسى وبحقيقة دوره فى المجتمع.

فبدلاً من أن ينظر إلى هذا النظام باعتباره إحدى الوسائل التى يصطنعها المجتمع لبناء أجياله الناشئة، يتحول تدريجياً مع الزمن إلى غاية توجد لذاتها، وفرق كبير بين موقف يصدر فيه المساندون لنظام التعليم التقليدى عن وعى زائف بطبيعة هذا النظام يجعلهم يصمون آذانهم عن كل نقد، وموقف يصدرون فيه عن وعى حقيقى بطبيعة هذا النظام يجعلهم يفيدون مما يوجه إليه من نقد فى تصويب عملهم وتوجيه حركة هذا النظام الوجهة الجديدة، فإذا ما جعلنا هذا مبدأ لنا، امكننا أن نباعد بيننا والوهم الشائع الذى يجعل الجمود ومقاومة التجديد خاصية أصيلة فى نظام التعليم المدرسى، وأمكننا بالتالى أن نتعامل بدون حساسية مع ما يطرحه الفكر النقدى من أفكار إيجابية وجادة.

فإذا ما تسلحنا بالوعى الحقيقى لطبيعة نظام التعليم التقليدى وأخذنا فى اعتبارنا الضرورات التى انتهينا من تحليلها فى الفصل السابق، أمكننا أن نعكف على رصد أوجه القصور فى نظام التعليم التقليدى، والتى تحول بينه والوفاء بحاجات المجتمع ومن ثم تجعل التحول نحو التعليم مدى الحياة ضرورة ملحة.

1- تخلف المعارف والمهارات:

وأول ما يشد الانتباه فى أداء التعليم المدرسى عندنا وعند غيرنا، هو تخلف المعارف والمهارات الذى يحاول هذا التعليم إكسابها للناشئة، قياساً على ما يستخدم من هذه المعارف والمهارات فى الحياة العملية، ففى الوقت الذى تتعرض فيه قطاعات الانتاج والخدمات إلى التحديث والتجديد فى بناها وطرق عملها وما تستخدمه من آلات وأدوات تتجمد المعارف والمهارات المدرسية فى المقررات المدرسية التى لا تجدى معها محاولات التطوير الموسومية، وهكذا يستمر ويتدعم التناقض بين ما تنجح فيه

المدرسة من إكساب الناشئة معارف ومهارات معينة وما تتطلبه حياة العمل الحقيقى من المعارف والمهارات، طالما احتفظت المدرسة بامتيازها التقليدى: الأداة الوحيدة والرئيسة المنوط بها تشكيل الناشئة وتزويدهم برصيد معرفى ومهارى يستمر معهم حياتهم بأسرها.

ولا يمكن تجاوز هذا التناقض بالطبع، إلا حينما تتخلى المدرسة عن هذا الامتياز لتقنع بدور يجعل منها إحدى مؤسسات المجتمع التعليمية التى ينبغى أن تخرج من عزلتها لتفتح أبوابها لكل من يحتاج إلى ما توفره من تعليم دون تقيد بعمر يتم فيه التعلم ودون التقيد بمكان محدد يلزمه المتعلم زمناً محدداً، ومعنى ذلك أن تتحول المدرسة إلى أداة من أدوات التعليم مدى الحياة، فليس معنى التحول إلى هذا التعليم أن تختفى المدرسة وإنما تعدل من نفسها لتكون عاملاً من عوامل التطور لا عبئاً عليها.

2- الفصل بين النظرية والتطبيق:

وإذا كان تخلف المعارف والمهارات المدرسية يدعم عزلة المدرسة عن الحياة، فإن هذه العزلة تتأكد أيضاً تحت تأثير ما يستند إليه عمل المدرسة من فصل بين النظرية والتطبيق، بين القول والعمل، بين القيم والسلوك، فهذا الفصل الذى يذهب إلى حد القطيعة بين ما يتم تعلمه وما يستخدم فى الحياة من معارف ومهارات، يأتى من إغفال المدرسة التام للتحقق من القيمة العملية للمحتوى التعليمى الذى يبدو وكأنه غاية فى ذاته يكفى امتلاكه والاحتفاظ به للوفاء بمعايير النجاح المدرسى، ولا يقتصر ذلك على المعارف والمعلومات المرتبطة بالعلوم الطبيعية وإنما يمتد ذلك الفصل ليشمل كل عناصر محتوى التعليم، فالتربية الخلقية تتم أيضاً على أساس من إكساب الناشئة قيماً ومثلاً يعرفونها حق المعرفة دون ان يكون هناك ما يلزمهم بترجمتها إلى سلوك وأفعال ملموسة، وتتدعم

القطيعة بين القيم المتعلمة داخل المدرسة، والسلوك الفعلى للناشئة أكثر حينما يخرجون إلى الحياة العملية فيكتشفون مرة أخرى عدم واقعية رصيدهم القيمى حيث تنتظم الحياة قيم أخرى تتناقض وقيمهم المتعلمة.

وتجاوز هذه القطيعة أى عبور الفجوة بين القول والفعل، بين ما يتعلم وما يمارس، يتطلب أن تتخلى المدرسة عن المفهوم القديم" العلم للعلم، لصالح المفهوم الجديد: العلم من أجل الانتفاع به وتسخيره للسيطرة على الحياة وتغييرها نحو الأفضل، وتعليم يؤسس على هذا المفهوم الجديد، يحرر المدرسة من أعباء ثقيلة تكبل حركتها وتحملها فوق طاقتها مسئوليات لا يمكن الوفاء بها فتقوم بدور المربى المسئول عن تكامل الشخصية، ودور المعلم المنوط به إكساب المعارف، والمدرب المطلوب منه تنمية المهارات، والمؤدب الذى يجتهد فى التوفيق بين الخلق والسلوك، والمقوم لكل هذا والضامن لاستمراره مدى الحياة، وأكثر من هذا فإن تبنى المفهوم الجديد يحرر الناشئة من هذا الجهد المضنى الذى يبذلونه من أجل تحصيل أشتات من المعارف لا رابطة بينها ولا فائدة ترجى من امتلاكها إلا ان يثبتوا حفظهم لها لحظة الامتحان.

وإنهاء الفصل بين ما يتعلم وما يمارس، بين القيم والسلوك، بين المعارف وتطبيقاتها هو أحد المبادىء الرئيسة للتعليم مدى الحياة حيث تسبق فيه حاجة الإنسان إلى التعلم عملية التعليم ذاتها[2] فهذا التعليم يعنى كما يتضح من مفهومه، ان سعى الإنسان إلى المعرفة واكتساب الجديد من المهارات والقدرات، سعى مستمر ماستمرت حياته، سعى يرتبط إرتباطاً مباشراً بما يظهر لدى الإنسان من حاجات متجددة نحو طلب المزيد من المعرفة والعلم.

3- التطويع الاجتماعي:

والمدرسة عندنا - كما عند غيرنا فى المجتمعات المتنامية - هى بمثابة أداة فعالة تسمح للطبقات المهيمنة بالمحافظة على اوضاعها المتميزة وضمان استمرارية العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة، وذلك بفضل ما تفرضه من محتوى تعليمى زاخر بالاتجاهات والقيم التى يتمثلها الناشئة ويتحدد على أساس منها نمط تفكيرهم وطرائق استجاباتهم للمواقف المختلفة، فالمعارف والمعلومات التى تدخل فى تشكيل محتوى التعليم، هى أجزاء يتم اقتطاعها من الانساق العلمية المختلفة وفق معايير النظام السياسى السائد، وتوجهاته، وكذلك القيم الحاكمة لسلوك الأفراد فى مختلف المجالات، وهى جزء هام من محتوى التعليم، تتحدد وفق هذه المعايير أيضاً، كما لا يشذ عن ذلك نمط التفكير الذى تتشكل العقلية على أساسه، وإخضاع الناشئة لتمثل محتوى التعليم المعد سلفاً وفق معايير بعينها - وهو أمر لا مفر منه لضمان المستقبل - هو فى حقيقة الأمر عملية قولبة للناشئة تتحدد على أساسها عقلياتهم ومعايير حكمهم على الأشياء ومن ثم يكون المجتمع الجديد استمراراً للقديم، كما تسمح عملية القولبة هذه أو التطويع الاجتماعى بالمحافظة على التقسيم الهرمى للمجتمع وذلك حينما ينتج محتوى التعليم خواصه الطبقية من خلال هذه العملية، فهناك من يتوقفون عند بداية السلم التعليمى مكتفين بفتات لا يسمن من جوع من محتوى التعليم، ثم هناك من يواصلون الصعود فى السلم التعليمى حتى مراتبه العلا، وما يأتى بين هذين المستويين من مراتب متباينة.

واستمرار المدرسة فى الاحتفاظ بهذا الحق فى تطويع الناشئة وتصنيفهم وفق ما يجيبون عليه من معايير النجاح المدرسى ليستمروا حياتهم بأسرها على أساس من هذا التصنيف المبكر، هو بمثابة مصادرة

لإمكانات تعليمية يمتلكها هؤلاء الناشئة ولكنها لا تتفتح إلا بعد أن تكون فرصة التعليم قد ولت، وأخطر من ذلك فإن أولئك الذين يستبعدون من التعليم، تترسخ لديهم القناعة بالعجز عن التعلم وبالفشل فى مسايرة أقرانهم ومن ثم الاستسلام للمصير المحتوم والرضا بالجهل.

وتصحيح هذا الانحراف فى دور المدرسة، يتمثل فى إهدار حقها التقليدى باعتبارها صاحبة القول الفصل فيما يتعلق بتحديد مستقبل الأفراد التعليمى، ومعنى هذا إفساح المجال ليكون هذا الحق مشاعاً بين أطراف التعليم العديدة غير المدرسية والتى تسمح للأفراد بالتعلم فى أى وقت شاءوا وفى أى مكان يفضلونه وعلى أساس من المجال الذى يستحوذ على إهتماماتهم.

ما الضرورة التى تجعلنا نجبر شخصاً يظهر براعة موسيقية أن يستمر سنوات وسنوات يدرس أشتاتاً من المواد الدراسية التى لا علاقة لها بميله الأثير؟ وينطبق القول ذاته على شخص يرغب فى دراسة الرياضيات ويظهر نحوها ميلاً وتفوقاً ويصدق على ثالث يريد أن يتفرغ تماماً لدراسة البيولوجيا، إلى غير ذلك من الاهتمامات المتباينة نحو بقية العلوم.

فى الحقيقة لا ضرورة هناك، إلا خضوعنا للممارسات التقليدية الموروثة وانعدام مقدرتنا فى ابتكار صيغ تعليمية جديدة والاكتفاء باتباع السلامة والرضا بالمألوف، ونجد انفسنا هنا أمام واحد من المبادىء الأساسية للتعليم مدى الحياة وهو إسقاط القيود المكبلة لفرصة التعلم، قيد تحديد زمن معين يتم فيه التعلم وإلا فلا، قيد التواجد فى مكان لا بديل عنه لتحصيل التعليم ثم القيد المتمثل فى ضرورة تحصيل هذا الكم الهائل من المواد الدراسية المنقطعة الصلة بالمجال الذى يحبه المتعلم ويظهر نحوه الرغبة والاهتمام.

وتوسيع دائرة ممارسة الحق فى التعليم الذى تستأثر به المدرسة اليوم، لا يعنى اختفائها بل يعنى تخليصها من القيود التى تفقدها مصداقية وجودها وتوشك أن تحولها إلى شىء فى ذمة التاريخ، وبتعبير آخر، فإن إنهاء وصاية المدرسة واحتكارها لتحديد مستقبل الإنسان التعليمى، هو فى الحقيقة تحويلها إلى أداة تسهم فى تأكيد حرية الإنسان بدلاً من أن تظل أداة لتكريس عبوديته.

4- التلقين:

ويتسق مع السلبيات السابقة؛ سلبية تعرفها غالبية أنظمة التعليم فى البلدان المتنامية . وهى ارتكاز الجهد الرئيسى للمدرسة فى شحن أذهان المتعلمين بالمقررات الدراسية بشكل يؤكد سلبية هؤلاء المتعلمين واكتفائهم باجترار ما يلقى إليهم، ويترتب على هذه السلبية ضرورة أن يتطابق المتعلمون مع وجهة نظر معلمهم وليس مع الحقيقة المتعلمة، كما يترتب عليها تجاهل الطرق والأساليب التى تم بفضلها بلورة المعارف المتعلمة ومن ثم يفتقد الدارسون إمكانية تحصيل المعرفة بأنفسهم لدعم رصيدهم المكتسب وللاسهام فى تطوير المعرفة، وفقدان الدارسين لهذه الإمكانية يكرس تخلف المعارف المدرسية بل والمعرفة عموماً فى مجتمعهم كما يشكل العامل الهام فى ارتداد المتعلمين إلى الأمية.

ولقد طرحت اللجنة التى شكلتها اليونسكو برئاسة Edgar Foure فى مواجهة هذه السلبية الخطيرة فى عمل المدرسة، مقولتها الشهيرة: التعليم من أجل الاستمرار فى التعليم ووفق هذا التصور يكون عمل المدرسة الرئيسى هو إكساب الناشئة المهارات والقدرات التى تمكنه من تحصيل المعرفة بأنفسهم ومواصلة هذا التحصيل دون توقف بعد ترك المدرسة.

ولا يمكن للمدرسة أن تتجه هذه الوجهة وهى تحتفظ فى ذات الوقت بأوضاعها المتروية التى كشفنا عن بعضها فيما سلف من تحليل، فمعنى أن تقوم المدرسة بهذا الدور هو أن تتحول لتصبح أداة لسياسة تعليمية ترمى إلى تحويل المجتمع تدريجياً نحو التعليم مدى الحياة والذى يجعل من التعلم الذاتى واحداً من مبادئه الأساسية.

5- جهد مستقطب:

ويسمح رصد الجهد الذى تقوم به المدرسة للوقوف على سلبية لا تقل خطورة عن السلبيات السابقة تتمثل فى استقطاب تنمية الذاكرة الحافظة لهذا الجهد بشكل أساسى، فمؤسسات التعليم العام بمختلف مستوياتها، ولا تشذ الجامعة عن ذلك أيضاً - تركز كل نشاطاتها على تنمية الذاكرة الحافظة والتى لم يعد لها فى حياة الإنسان المعاصر قيمة كبيرة، والوعى بهذه الحقيقة يضعنا فى صعوبة لايجاد فروق تباعد بين ما يجرى داخل المدرسة اليوم عندنا وما كان يجرى فى كتاتيبنا منذ مئات السنين، فإذا ما تجاوزنا الاختلاف فى المظاهر المادية لعملية التعلم فى هذه المؤسسة أو تلك، وجدنا أنفسنا أمام تعليم من طبيعة واحدة ينصب، فى مدرسة اليوم كما فى كُتّاب الأمس، على تنمية الذاكرة وشحذ القدرة على الحفظ والاسترجاع للمعلومات عن ظهر قلب، بل ان الكثيرين من الآباء والمعلمين يجدون أن مدرسة اليوم تفشل فيما نجح فيه كُتّاب الأمس، ومن هنا يأتى تباكيهم على التعليم أيام زمان حينما كان المتعلم يحسن القول إذا تكلم والكتابة إذا دون والرواية إذا استرجع، ولا عجب أن يكون هؤلاء على حق فى ذلك، فمدرسة اليوم تصرف شطراً كبيراً من جهودها فى نشاطات وممارسات لا طائل من ورائها تحول بينها وبلوغ مكانة الكُتّاب فى شحذ ذاكرة المتعلم وحشوها.

ومعنى ما تقدم أن المدرسة عندنا ـ كما عند غيرنا من المجتمعات المتنامية ـ تهمل أهم ما ينبغى أن تقوم به وهو تنمية متكاملة لشخصية الإنسان، تنمية لا يمكن أن تختزل إلى هذا الحد المبتذل وهو شحذ الذاكرة الحافظة، ولا يكفى، كى تتجه المدرسة هذه الوجهة الهامة، أن تجعل تنمية الشخصية المتكاملة واحداً من بين أهدافها المعلنة وإنما ينبغى أن يترجم عن ذلك الشاغل كل جهد يتم داخلها ابتداء من الأنشطة المتصلة بتعلم المعارف واكتساب المهارات والخبرات وانتهاء بمعايير التقويم للعائد النهائى.

ويزداد وعينا بخطورة تدهور الدور التربوى للمدرسة حينما نأخذ فى اعتبارنا حقيقة ما يمثله شحذ الذاكرة من إنجاز بالنسبة لتنمية الشخصية ككل، فالذاكرة جزء صغير يدخل ضمن أجزاء أخرى فى تشكيل العقلية والتى تمثل بدورها واحداً من بين العناصر المكونة لشخصية الإنسان، فالعقلية تتكون من الذاكرة ومن مكونات أخرى أكثر أهمية فى حياة الإنسان المعاصر من مجرد القدرة على الحفظ والتذكر من بينها، القدرة على الملاحظة والتحليل والربط والاستنتاج والخيال والإبداع وغيرها من القدرات الهامة، فأين مدرستنا من تنمية مجرد هذا الجانب الخطير من جوانب الشخصية الإنسانية ألا وهو العقل ناهيك عن بقية جوانب الشخصية الأخرى من جسم وخلق وذوق.

وتضعنا الحقيقة السابقة مباشرة أمام تناقض يعيشه مجتمعنا كغيره من المجتمعات ففى الوقت الذى تخلت فيه الأسرة عن كثير من مسئولياتها التربوية قبل أطفالها نتيجة لظروف اقتصادية واجتماعية معروفة لنا جميعاً، تقلص دور المؤسسات التعليمية إلى الحد الذى خلى فيه تماماً

مـن أى شـواغل نحـو تنمية الشخصية المتكاملـة ، بينمـا كـان المفـروض أن تعمل هذه المؤسسات على تعويض الدور التربوى المفتقد للأسرة.

ويسمح التحليل السابق بإدراك أهمية التعليم المدرسى السليم لحياة المجتمـع المعاصـر وللإنسـان الفـرد فيـه، تعليـم سـليم يتمتـع بوجـود مشـروع يكتسـبه مـن سـعيه لتـوفير فـرص التنميـة الشـاملة لجوانـب الشخصـية الإنسـانية، تنميـة شـاملة تقـوم علـى تحقيـق التنـاغم والاتسـاق بـين جوانـب الشخصـية منظـوراً إليهـا فـى تكاملهـا وترابطهـا لا إلى كـل جانـب منهـا مستقلاً عن غيره، وحينما تكتفى المؤسسات التعليمية بهذه المهمة البسيطة والخطيرة فـى نفس الوقت - تنمية الشخصية المتكاملة - فإنهـا تبتعـد عمـا إنزلقت إليـه مـن انحـراف أسـلمها إلى نقـض عمليـة التعلم والمصادرة عليهـا وذلك بالتصدى لتحمل المسئولية الوهمية وهـى تزويد الإنسـان بتعلم يكفيـه طيلة حياته، وحينما تقنع المدرسة وتعمل بفاعلية وجد فـى تنمية الشخصية المتكاملة لمن يرتادهـا ، فإنهـا تتحـول إلى عنصـر أصيل مـن عناصـر التعليم مـدى الحيـاة، فالغايـة النهائيـة لهـذا التعليم هـى تحريـر إرادة الإنسـان وإكسـابه قـدرة التحكم بمصيره وقـدرة المشـاركة الايجابيـة فـى حيـاة مجتمعه إنتاجاً واستهلاكاً وهى غاية لا تتحقق - كما نرى - إلا إذا اتسقت جوانب شخصية الإنسان وامتنـع التنـاقض فيمـا بينهـا لينطلق بكـل طاقاتـه صانعاً للتاريخ لا شاهداً عليه.

ونحسب بعد مـا تقدم، أننـا قد أجبنـا علـى تسـاؤل الدراسـة الثـانى والرامـى إلى الكشـف عـن أوجـه القصـور فـى عمـل المدرسـة ، والتـى تحـول بينها والوفاء بحاجات المجتمع المعاصر وتفرض ضرورة التحول إلى صيغة التعليم مدى الحياة، فمؤسسات التعليم مـن المدرسـة الابتدائيـة إلى الجامعـة تعجز، مع احتفاظها بأوضاعها الراهنة، عن إعداد الإنسـان المصرى لحياة

المجتمع المعاصر الذى يتسم بالتغير السريع، وأن يكون ركيزة للخروج بمجتمعه من دائرة التخلف، ولقد أبرز التحليل كيف يرتبط تصحيح مسار مؤسساتنا التعليمية بضرورة تبنى سياسة تعليمية تعمل جاهدة على المضى بمجتمعنا نحو صيغة التعليم مدى الحياة، وهكذا يمكن أن نعكف الآن على تحديد خصائص هذه السياسة وتحديد الضوابط التى تسمح ببلوغ هذه الغاية، وهى الشواغل التى يتضمنها التساؤل الثالث للدراسة.

ثالثاً: السياسة التعليمية وضوابط التحول إلى التعليم المستمر مدى الحياة:

والسياسة التعليمية كغيرها من السياسات القطاعية، تتبع فى كل المجتمعات توجهات وخيارات السياسة العليا للمجتمع، والوعى بهذه الحقيقة لازم لاستبعاد التصور الزائف الذى يرى فى السياسة التعليمية أداة لها استقلاليتها التى تسمح لها - إذا أحسن اختيار مكوناتها - أن تمضى بالنظام التعليمى نحو التقدم، ويعتبر هذا التصور الفاسد مسئولاً عن تلك الممارسات الشائعة فى بلدان العالم المتنامى والمتمثلة فى استدعاء الخبراء التعليميين من بلدان المركز المتقدمة لتشخيص أدوار أنظمة التعليم ووصف العلاج الناجح لها، دون أن يسفر ذلك عن شىء ذى قيمة فى واقع الأمر.

والحقيقة التى لا ينبغى أن تغيب عن أذهاننا هى أن ما تستطيعه السياسة التعليمية من إنجاز يظل - فى كل مجتمع - رهن لمضمون الجدل الاجتماعى وما يرتبط به من التوازنات السياسية والاقتصادية التى تنجح السياسة العليا فى تحقيقها.

فإذا كنا هنا بصدد محاولة لتحديد خصائص السياسة التعليمية التى يمكنها تيسير تحول مجتمعنا نحو صيغة التعليم مدى الحياة فإننا نفعل هذا على أساس من ذلك الفهم لحقيقة وحدود السياسة التعليمية.

1- مفاهيم تربوية جديدة :

وأول أساس ينبغى أن تقوم عليه سياسة تعليمية ترمى إلى تيسير تحول مجتمعنا إلى صيغة التعليم مدى الحياة، هو تبنى عدد من المفاهيم التربوية الجديدة، مفاهيم لابد أن تعرف طريقها إلى عقول كل من له علاقة بالتعليم ابتداء من مخططى السياسة التعليمية وانتهاء بالقائمين على أمر تنفيذها وما يأتى بين هذين المستويين من أطراف عديدة، مفاهيم ينبغى أن تكون بمثابة مقومات العقلية التى يصدر عنها مخططين ومربين وإداريين وآباء ودارسين فى كل جهد تعليمى وتربوى، فاذا ما اقتصرنا على ذكر أهم هذه المفاهيم أمكننا حصرها فيما يلى:

أ - ليس للتعلم سن:

ويعنى قبول هذا المفهوم، التخلى عن المفهوم التقليدى السائد إلى يومنا هذا والذى يقصر فرصة التعلم الحقيقى على سن التعليم المدرسى والذى يبدأ من السادسة وينتهى فى الثانية والعشرين ويتناقض الوضع السائد اليوم والذى تختفى فيه فرص التعليم المنظم أمام الأفراد بعد سن العشرين، مع حقيقة بسيطة أثبتتها التجارب وتؤكدها الأيام وهى أن الإنسان يستطيع التعلم فى كل سن، بل أن هناك من المعارف والمهارات ما يظهر البالغون فى اكتسابه واستيعابه قدرات تفوق قدرات الصغار فى ذلك.

ويتسق الأخذ بالمفهوم الجديد وخصوصية التقدم الغلمى والتكنولوجى الذى يشهده عالمنا اليوم حيث يتم هذا التقدم وفق إيقاع سريع يتطلب معاودة الإنسان للتعلم فى عمره أكثر من مرة، كما يتسق أعمال المفهوم الجديد ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حيث يطلق قيود السن التى تلعب فى صالح البعض الذين تتوفر لهم ظروف مواتية للدراسة

صغاراً وتعوق البعض الآخر الذين لا يتيسر لهم ظروف التعلم إلا كباراً، كما يدعم الأخذ بهذا المفهوم إمكانات المجتمع البشرية بما يضاف إلى هذه القوة كل يوم من دم جديد نتيجة لاستمرار التعلم ومواصلة اكتساب الجديد من المهارات والخبرات.

ونلمح هنا ما يترتب على الأخذ بهذا المفهوم من ضرورة توفر الشجاعة للتخلى عن ممارسات الفناها سنوات عديدة وكذلك توفر القدرة على الابتكار والتجديد والنقد الذاتى والوعى بما ينجح هنا وهناك من تجارب الشعوب الأخرى.

ب - ليس للتعلم مكان بعينه:

وتبنى هذا المفهوم، يعنى أيضاً التخلى عن فكرة اعتبار المدرسة: مبنى، فصول، مقاعد، طقوس مدرسية ... ألخ، هى المكان الوحيد الذى يسمح باكتساب المعرفة والقدرات وكذلك منح الشهادات الدالة على ذلك، وتبنى المفهوم الجديد يتسق وأوضاع المجتمع الحديث الذى تتوفر فيه أماكن لا حصر لها للتعلم واكتساب المعارف والمهارات والخبرات حتى ليمكننا أن نطلق عليه المجتمع المربى، أن التليفزيون والمذياع والمكتبات العامة والصحف والمسارح وأجهزة التسجيل والفيديو والمصنع والمزرعة والقائمة أكبر من أن تذكر كاملة، توفر للإنسان فرص تعلم تفوق كماً وكيفاً تلك التى تتوفر داخل جدران المؤسسات المدرسية بل أن المنافسة بين هذه الأخيرة وأطراف التربية غير المدرسية أصبحت منافسة غير متكافئة حيث تتفوق أطراف التربية غير المدرسية لما تتميز به من مرونة ولما تيسره من حرية لمن يفيدون من نشاطاتها[5].

ونلمح هنا مدى واقعية المفهوم المقترح ومدى إتفاقه وسعى المجتمع إلى تنمية ثروته البشرية وأيضاً اتفاقه ومبدأ المساواة فى فرص التعليم وتوسيعها ودعمها.

ولايخلو تبنى المفهوم الجديد من صعوبات تتعلق بالحاجة إلى إعادة النظر فيما يمتلكه المجتمع من أماكن تتوفر فيها فرص التعليم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف، وأهم من ذلك الحاجة إلى تحقيق الإتساق والتناغم بين ما يجرى هنا وهناك حتى لايكون هناك تناقض بين نشاطاتها، كما يتطلب ذلك جهوداً خاصة لإعادة تنظيم أماكن العمل والإنتاج بهدف تأكيد إمكانات التعلم فيها.

وإعادة تنظيم أماكن العمل والإنتاج لتكون أماكن للتعلم بجانب وجهتها الأصلية ينبغى أن يتخذ فى مجتمعنا اهتماماً خاصاً نظراً لما يسمح به من تفاعل خلاق بين العمل والعلم وما يؤدى إليه من نتائج سريعة، أى تعلم - على سبيل المثال - يسمح لنا بحسن استغلال ثروتنا السمكية وتطوير سبل المحافظة عليها، أفضل من تعلم يتم فى مرابض إنتاج هذه الثروة وعلى أساس من المعايشة المباشرة لمشكلاتها الخاصة؟ أى تعلم يسمح لنا بإعادة الوجه المشرق لثروتنا الزراعية، أفضل من تعلم يتم داخل المزارع والحقول حيث تتوفر بشكل مباشر فرص الإفادة من النظريات العلمية فى مواجهة صعوبات الإنتاج فى هذا القطاع والتغلب على آفاته المزمنة.

ج- استخدام المعرفة لا تخزينها:

وتبنى هذا المفهوم معناه التوقف عن اعتبار العقل خزانة تقوم المدرسة على حشوها بأكبر قدر من المعارف والمعلومات انتظاراً لليوم الذى قد يحتاج الإنسان فيه إلى هذا الرصيد المعرفى، ولقد مارست المدرسة وما

زالت إلى يومنا هذا شحن أذهان من يخضعون لعملها من الناشئة دون اعتبار للقيمة العملية للمعارف والمعلومات المكتسبة وأعمال المفهوم الجديد يجعل من عملية التعلم أساساً يدعم قدرات الإنسان على استخدام ما يصيبه من معرفة والاستفادة منها وكذلك تجديد رصيده المعرفى بصفة منتظمة.

وحينما تؤسس المدرسة عملها على هذا المفهوم الجديد، يكون من الطبيعى أن تعيد النظر فى هذا الكم الهائل من المواد الدراسية التى يلتزم الدارسون باستيعابها دون أن يعرفوا كيفية الإفادة منها [6] أى طائل تربوى ترمى المدرسة إلى تحقيقه من وراء إلزام دارسين يظهرون ميلاً وتفوقاً نحو الرياضيات، بدراسة العديد من المواد عديمة الصلة بموضوع ميلهم واهتمامهم.

وإعمال المفهوم الجديد يقضى بألا يشغل المتعلم نفسه إلا بتعلم واكتساب المعارف والخبرات التى يستطيع أن يفيد منها بشكل مباشر مطبقاً لها وغانما لثمارها، ونلمس هنا كيف يحرر الأخذ بهذا المفهوم المدرسة من الكثير من الجهد المضنى الذى ينفق اليوم دون طائل فى تخزين معارف وحشو أذهان الدارسين بها، تحرر يمكنها من أن تقوم على مهامها التربوية الخطيرة فى تنمية الإنسان تنمية متكاملة فى كل جوانبه النفسية والخلقية والجسمية.

د ـ التعلم الذاتى:

ويعتبر هذا المفهوم متمماً للمفاهيم السابقة حيث ييسر حرية الإنسان فى تعليم نفسه بنفسه واكتساب القدرات التى تسمح له بتحقيق ذاته، وإعمال هذا المفهوم يتطلب اعتراف المجتمع بقيمة التعلم الذاتى وإنهاء احتكار المؤسسات التعليمية التقليدية لحق الحكم على الأفراد باكتساب التعلم من عدمه، ويتسق هذا المفهوم ـ كما نرى ـ مع إطلاق سن

التعليم وكذلك مع إطلاق أماكن التعليم، كما يتفق وسعى مجتمعنا إلى تنمية ثروته البشرية وهو بعد ذلك كله أساس لإعمال مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وحينما تنجح المدرسة فى تأسيس عملها على هذا المفهوم المدعم لتنمية الإنسان لقدراته على التعلم ومواصلته دون انقطاع، فإنها تتخلص من عناء كبير تكبل به حركتها ويمنعها من أن تتفرغ لمهمتها التربوية الصحيحة، فبدلاً من أن ينصرف جهدها فى إجبار الدارسين على تخزين المعارف والمعلومات تجتهد فى مساعدتهم على اكتساب القدرة لتحصيل المعرفة بانفسهم وهو ما يعرف بالتعلم لمواصلة التعلم.

هـ لا تعارض بين المصلحة الفردية والمصلحة الجماعية:

وقبول هذا المفهوم يعتبر أمراً حيوياً لتجاوز الخصام التقليدى بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، والذى أدى إلى تبرير التضحية بالأولى لصالح الثانية، ولكم ضحت المجتمعات على مدى قرون طويلة وما زال الكثير منها يفعل ذلك بمصالح الفرد بحجة حماية المصلحة العامة للمجتمع، وليست غربة الإنسان عن مجتمعه - وهى سمة تعرفها مجتمعات المركز المتقدمة كما تعرفها المجتمعات الأخرى - بمنأى عن هذا التعارض الذى يعطى للمدرسة حق تطويع الناشئة وإرغامهم على الدخول فى قوالب السلوك الاجتماعى المشروع من وجهة نظر المجتمع، ونعرف أن وجهة نظر المجتمع ليست فى الحقيقة إلا وجهة نظر الطبقات ذوات النفوذ الاقتصادى والسياسى، والتى تقدم مصالحها الطبقية تحت أقنعة من الزيف على أنها المصالح القومية ولنا فيما يجرى تحت أعيننا اليوم فى بلدان أوروبا الشرقية التى خضعت على مدى عشرات السنين لأنظمة الحكم الشمولية، دليل ملموس على ما نريد توضيحه فى هذا المقام، فلم تؤدى سياسة التضحية

بالفرد لصالح المجموعة . وهى السياسة التى سادت هذه المجتمعات حتى أعتاب الانفجار الأخير - إلا إلى تخلف الحياة الاقتصادية فى هذه المجتمعات وفشل التربية فى بناء الإنسان الحر وتعاظم التوتر الاجتماعى نتيجة لحرمان الإنسان من ممارسة النقد والمشاركة فى حياة مجتمعه ومن ثم الوصول إلى تصفية هذه الأنظمة كما نرى.

والتعليم الذى يبنى على أساس من المصالحة بين حاجات الإنسان والفرد وحاجات مجتمعه ليست خصوصية ينفرد بها المجتمع اللاطبقى الذى لا وجود له وإنما هو تعليم ممكن التحقيق حينما تصدر الطبقات الحاكمة عن وعى صحيح بحركة التاريخ، والعبرة التى يعلمنا التاريخ إياها هى أنه لا ينبغى تحت أى ظرف من الظروف التضحية برفاهية الإنسان الفرد المنتمى للجيل الحاضر لصالح الأجيال القادمة، وحياة المجتمع المعاصر تذخر بالممكنات التى تسمح لنا بتجاوز هذا الخصام التقليدى بين الفرد والمجتمع، فساعات العمل إلى التقلص ووقت الفراغ إلى زيادة، والرعاية الصحية أيسر والتأمين ضد المرض والشيخوخة سهل والتنقل عبر المجتمعات ومعايشة الثقافات الأخرى أيسر من ذى قبل [8].

و - القابلية للتعلم بدلاً من الذكاء:

ويعنى قبول هذا المفهوم أن تتخلص من مفهوم الذكاء الذى سيطر على عمل المدرسة قروناً طويلة دون أن يؤدى إلا إلى تأكيد احتكار الطبقات الموسرة لفرص التعليم المتاح فى كل مجتمع، فبدلاً من هذا المفهوم القديم الذى يقوم على التسليم بوجود قوة خفية لدى الإنسان يولد مزوداً بها فتسعف البعض للوفاء بمعايير النجاح المدرسى على حين تخذل الآخرين، بدلاً من استمرارنا للخضوع لهذا المفهوم المعوق للتقدم العلمى والتربوى، تؤسس عملنا على هذا المفهوم الجديد الذى يقضى بأن كل

إنسان لديه قابلية للتعلم قابلية تسمح له باكتساب العناصر الثقافية التى تختص بها البيئة التى يعيش فيها قابلية تستمر ما استمرت حياته.

وقبولنا لهذا المفهوم يعنى أن تقبل مسئولية توفير التعليم لكل فرد من أفراد المجتمع وهو أمر لا يمكن تحقيقه مع استمرار الأوضاع التعليمية الراهنة، فإعمال هذا المفهوم يدخل ـ كما نرى ـ ضمن عملية التحول نحو صيغة التعليم مدى الحياة حيث تتسع فرص التعلم وتختفى القيود المعوقة لنمو الإنسان الفرد.

ز ـ العلم ماانتفع به:

والتسليم بهذا المفهوم يؤدى إلى استبعاد المفهوم القديم الذى كان يرى أن العلم يحمل قيمته فى ذاته والذى أدى إلى مشروعية وجود العديد من المواد الدراسية ضمن برنامج التعليم التقليدى بغض النظر عما تسهم به هذه المواد فى توجيه سلوك من يحصلونها، وربط العلم باستخدامه والانتفاع به فى فهم الحياة وتطويرها كما يقضى المفهوم المقترح، يعنى ألا يكون لأى علم قيمة إلا بقدر إسهامه فى تمكين الإنسان والمجتمع من السيطرة على الحياة وتسخيرها من أجل رفاهية الإنسان.

ونلمس هنا حجم الجهد المطلوب لإعمال هذا المفهوم حيث يتطلب إجراء العديد من التعديلات على نظام التعليم الحالى ومن أهمها إنهاء الفصل بين التعليم النظرى والتعليم التطبيقى.

ح ـ التعلم مرور بالخبرة:

وإنطلاق العملية التعليمية من هذا المفهوم يخلصها من أخطر خصائصها السلبية ألا وهى اللفظية، فكلنا يعرف أن تعليمنا اليوم هو مجرد كلام يتحدث به المعلم ليكرره المتعلم دون أن يهتم أحد بما يحققه

ذلك من أثر فى سلوك المتعلمين، والمفهوم الجديد يعنى أن ينظم الموقف التعليمى بحيث يسمح للمتعلم أن يكتسب المعرفة أو المهارة أو القدرة من خلال ممارسات حقيقية يقوم فيها بنشاط إيجابى لا يختلف عن ذلك النشاط الذى يبذله فى مجال الحياة العملية، ومعنى هذا التعليم على أساس من هذا المفهوم يهدف إلى مساعدتنا كى نفعل ونعمل لا أن نتكلم دون أن نعى معنى ما نقول وفى هذا الصدد يمكن لنا الإفادة من الخبرات المكتسبة التى نجحت فى تحقيقها مدرسة النشاط الذى أسسها جون ديوى فى الولايات المتحدة حيث يمثل العمل والنشاط محور عملية التعليم.

وكما نرى فيما عرضنا له من مفاهيم، فإن الجهد المطلوب لتمثلها وجعلها عقيدة تربوية تحكم عملنا التربوى، هو من الضخامة حتى ليجعل تحقيق ذلك حلماً بعيد المنال، ومع هذا تظل هذه المفاهيم شروطاً مسبقة لا يمكن التغاضى عنها أو التخلى عن بعضها إذا ما أردنا عملاً حقيقياً يسهم فى تحولنا نحو صيغة التعليم مدى الحياة.

2- ضوابط العمل:

أ - المشاركة:

وأول الضوابط التى تسمح بتوفير إمكانات النجاح أمام السياسة التعليمية المقترحة تتمثل فى توسيع دائرة المشاركة أمام كل من يمسهم العمل التربوى ابتداء من الدارسين وانتهاء بمخططى السياسة التعليمية والبرامج، وتيسير المشاركة بل واستثارتها إذا لزم الأمر، يسمح بتجاوز الممارسات البيروقراطية ويدعم واقعية البرامج والأهداف التعليمية حيث يتعرف الدارسون على أنفسهم فيها، ومن ثم تتأكد إيجابياتهم ولا يخفى علينا ما تدعمه المشاركة من قيم هامة نحن فى أمس الحاجة إليها، التعاون، العمل مع الجماعة، الحوار، احترام للرأى الآخر وغيرها من القيم

التـى تتسـحب أمامهـا القـيم السـلبية، المنافسـة، التفـوق علـى الآخـرين، الأنانيـة... إلى غير ذلك.

ويعنـى توسيع دائـرة المشـاركة أيضاً اتسـاع المجـال أمـا المشـاركين بحيـث يسـهمون فـى بلـورة كـل جوانـب عمليـة التعليم، فـلا يكـون هنـاك مجـال يبعـدون عنـه لأى سـبب، ومعنـى هـذا أن يشـارك الدارسـون والآبـاء والمعلمـون فـى صياغة الأهـداف التعليميـة واختيـار محتـوى التعليـم وتعـيين الوسائل المبلغة للأهداف واختيار معايير التقويم .. إلى غير ذلك من عناصر.

وغربـة الإنسـان فـى المجتمـع المعاصـر تـأتى فـى جانـب كـبير منهـا، نتيجة لاستبعاد الإنسان من المشاركة فى صناعة القرارات التى تمس حياته اليومية ومصيره كله من بعد، والدعاوى التى تستخدم لتبرير ذلك تدور فـى العادة حول عدم التخصص، عدم توفرالوقت وضـوح القضـية وعـدم الحاجـة لأخـذ الـرأى وكلـها كمـا نـرى دعـاوى مضـللة، وأبسـط النـاس لابـد وأن يشارك فى كل نشاط يمس حياتـه مـن قريـب أو بعيـد، ففـى ذلـك الضـمان لإنهـاء غربـة الإنسـان وفـى نفس الوقـت ضـمان الحـركـة الرشـيدة للمجتمـع كله.

وأمـا الصـيغ التـى تسـمح بتحقيـق المشـاركة كمـا حـددنا معالمهـا، فهى أكثر من أن تحصـى والمهم فى كل ذلك أن يتوفر جو من الديمقراطية داخل المجتمع يسمح بتحويل قيم المشـاركة إلى ممارسـات حقيقيـة لا مجـرد شـعارات، ومـن ناحيـة أخـرى تعتـبر المشـاركة دعامـة أساسـية مـن دعامـات التحـول نحـو صيغة التعليم مـدى الحيـاة والـذى يهـدف فيمـا يهـدف إليـه إلى تحقيق حرية الإنسان وكرامته وتأكيد هيمنته على مصيره.

ب ـ التنسيق والتكامل:

سبق وأن أوضحنا حقيقة ما يعرفه المجتمع المعاصر من تعاظم الأطراف غير المدرسية والتى تؤهلها نشاطاتها للقيام بأدوار تعليمية وتربوية، وحينما يتجه المجتمع إلى وضع سياسة تعليمية شاملة تأخذ فى حسابها كل إمكانات المجتمع التعليمية المتاحة، يكون من أول ضمانات نجاحها تحيق الاتساق والتكامل بين هذه الأطراف، وإذا كان إنهاء احتكار المدرسة لتوفير فرص التعليم فى المجتمع يقضى بالاعتراف بمشروعية جميع المؤسسات التى يمكنها القيام بأدوار تعليمية، أدركنا أهمية تجاوز الفوضى الحالية والتى تتعارض فيها ادوار أطراف التربية غير المدرسية، وهذا ما نعنيه بضرورة قيام السياسة المقترحة بتحقيق الاتساق والتكامل بين كل الأطراف ذوات الصلة بتنمية الإنسان والتأثير فى شخصيته وسلوكه.

فالأسرة على سبيل المثال، وهى من أهم أطراف التربية غير المدرسية، ينبغى للسياسة الجديدة أن تدخلها فى حسابها، ومعنى ذلك أن تتوفر لكل أسرة فرصة الوقوف على الاتجاهات السليمة والقيم المرغوب فيها حتى تؤسس عملها بما يدعم عمل الأطراف الأخرى، ونلمس هنا مدى الصعوبة التى تكتنف الأخذ بهذه الضمانة التى تلزم السياسة الجديدة بتحقيق الإتساق والتكامل بين مختلف أطراف التربية.

ج ـ التفاعل الايجابى مع تجارب الشعوب:

ولما كان التعليم مدى الحياة هو صيغة لم تتحقق فى شكل كامل فى أى من المجتمعات بل تتفاوت الانجازات الرامية إلى تحقيق هذه الصيغة تفاوتاً عظيماً من مجتمع لآخر، بات التفاعل بين تجارب الشعوب أمراً لازماً لتبادل الخبرات فيما بينها، وإذا كان هذا التفاعل أو الأخذ والعطاء بين

تجارب الشعوب شرطاً ضرورياً لدعم مسيرة التحول نحو التعليم مدى الحياة، فلا ينبغى أن يعنى ذلك تقليداً للآخرين وانصياعاً وراء تجاربهم دون وعى أو تفكير كما يحدث الآن فى نقل التكنولوجيا المتطورة، فما يعنيه الأخذ والعطاء هو تفاعل خلاق يستند وينطلق من فهم عميق لخصوصيات المجتمع الذى ننقل إليه وكذلك وعى تام بطبيعة العناصر التى ترغب فى تبنيها وبالظروف التى احاطت نشاتها والمشكلات المرتبطة بتطبيقها [12] فإذا ما قرت قناعتنا بأهمية هذا العنصر أو ذلك فى تجربة مجتمع ما بعينه وانتهينا إلى الأخذ به، فإن هذا العنصر لا يأتى ليضاف بطريقة حسابية إلى الكيان الذى يستقبله وإنما يأتى ليصبح جزءاً من هذا الكيان، جزء يتماهى مع بقية عناصر هذا الكيان ويخضع لمنطق حركتها.

والنقل عن تجارب الآخرين وفق الشروط السابقة هو أساس لتحقيق الموازنة الصعبة بين الأصالة والتقليد، بين المحافظة على الهوية المتميزة والانفتاح فى ذات الوقت على الآخرين.

وأخيراً:

أن تأمل علاقة الإنسان بالكون الفسيح الذى يأويه، يضعنا أمام ثلاثة أنماط متمايزة لهذه العلاقة:

ففى البداية تميزت علاقة الإنسان بالكون بنوع من التوحد بينهما حيث لم يكن الإنسان بقادر على إدراك ذاته بمعزل عن الطبيعة التى هو جزء منها، وفى هذه العلاقة لم يكن الإنسان بقادر على تفسير ما يدور حوله من ظواهر كونية، فاكتفى بما تمليه عليه هواجسه وأحلامه ليفسر ما يجرى حوله ويدخل على نفسه الطمأنينة، وهكذا راجت الخرافة والأساطير والقوى الغيبية التى تتحكم فيما يجرى حوله.

ثم هاهى العلاقة تأخذ وجهة جديدة، فهاهو الإنسان يكشف شيئاً فشيئاً أسرار هذه القوى الخفية التى تنظم حركة الكون من حوله، ها هو يكتشف النواميس الحاكمة للظواهر الكونية، قانون الجاذبية، قوانين الحركة، قوانين المادة، قوانين الحياة والموت، ثم تبع ذلك تأسيس تعامل الإنسان مع بيئته وفق هذه النواميس، وما ارتبط بذلك من نجاح الإنسان فى اختراع العديد من الأدوات والآلات ومن ابتكار النظم والأساليب .. إلى غير ذلك من الوسائل التى مكنت الإنسان من أن يؤكد هيمنته على الطبيعة ليخضعها لإرادته باعتبارها موضوعاً متميزاً عن ذاته، يشعر نحوه بالتفوق.

ثم ها نحن نحيا فصلاً جديداً فى هذه العلاقة، يتميز بتمرد الإنسان على منطق الكون الذى يعيش فيه، تمرد يقوده نحو ارتياد آفاق لم يكن الإنسان يحلم بها بل ولم تكن لتخطر على خياله، ها هو الإنسان يتمرد على قانون الجاذبية فينطلق إلى الكون الفسيح (الكون الكبير) يستجلى غوامضه ويفك أسراره محولاً على طريقة هذا كل يوم مئات من النظريات العلمية إلى ذمة التاريخ ثم هو يتمرد على فهمه للمادة، فيغوص فى أعماقها ليحطمها ويصل إلى أدق مكوناتها (العالم الصغير) فيدخل إليه كاشفاً عن عجائبه ومفجراً لطاقاته العملاقة التى سخرها لخدمة الموت والحياة، وبمعنى ليتمرد على وعيه بقوانين الحياة، فيجتهد اليوم ليغير منها محاولاً أن يرى الإنسان بطبيعة أخرى، وهو أخطر تمرد يمضى إليه، تمرد يقوده اليوم إلى التفكير فى التحكم بالموت حيث ينشط فى الاحتفاظ بقطع الغيار الآدمية ليسعف بها من يكابد الموت، والمسيرة تمضى ولا أحد يستطيع مهما أوتى من البصيرة، أن يعرف إلى أين.

إن الوعى بما يجرى حولنا على هذه الأرض التى حولها الإنسان إلى قرية صغيرة، ولا يمكن أن يتركنا نحن المربين دون أن ينتابنا القلق، كيف نعد الإنسان وهى مسئوليتنا الأساسية كى يعيش فى عالم يمضى بخطى عملاقة نحو مصير مجهول؟ وكيف نقنع بأن نستمر فى عملنا على أساس من مفاهيم أقمنا عليها جهودنا قروناً طويلة؟ كيف يمكن أن نحتفظ بصيغنا التنظيمية وممارساتنا التقليدية ووسائلنا التى ورثناها عن الأجيال السابقة علينا؟ كيف نستمر هكذا دون أن يهتز وعينا وثقتنا فيما بين أيدينا من المفاهيم والآليات التعليمية، فلا نعيد النظر فيها باحثين عما يمكنه من الوفاء بحاجات إنسان العصر وحاجات المجتمع الجديد. إن ما تحمله هذه الورقة لهو فى حقيقته طرح لعدد من الأفكار التربوية التى نرجوها مساهمة تدعم محاولات المربين الذين يسعون إلى إخراج التعليم من أزمته الراهنة، طرح لصيغة تعليمية ربما كانت هى الأنسب لمجتمع اليوم والغد.

المراجع

1. Bogdan Suchodolski: Life long Education: Somo Philosopical acpectsin Found at ions of life long Education; R.H da ve uneser institute 1976, p. 57-96
2. Cropley A.J. and athers: Life long learning and systems of education an over view in towarals a system of Life long education; Pergamon Press and Unesco Institute Hamburg, 1980 P. 1-7.
3. Crapley A.J: Issues, Problems and Prospects in Op. cit. P. 186-211.
4. Edgar Four: Apprendre a etre: Unesco Paris, 1976.
5. Henri Janne: Theoriical Foundations of life long Education in Foundations of Life long Education, Unesco Institute 1976, P. 129-179.
6. James B Ingram: Curriculum integration and life long Education in Advances In Life lonf Education, Volume 6, Pergamon and Unesco Institute, Hamburg 1979, P. 8-55.
7. I van I llicb: Une societe sans Ecolo; Tradui dicnglais par Gerard Durand, Seuil, Paris, 1971.
8. Michael J. Moravesik: The world in the 21 st century the 2020 in the context of Education in Praceedings of the Symposium on the Arab gulf University: Future Outlook 9th – 13th May 1983, Bahrain.
9. Ralph C. Smith: Continuing Education: a growing

Provision in Foundations of life long Education Unesco – Institute 1976. P. 314-324.

10. Skager R. Life Long Education and evaluation Practice in Advances In Life Long Education Vol.4; Pergamon and Unesco Institute st.: 1978, P. 130.

11. Tourky Abd El Fattah: La Potitioue de I enseignement En Egypt 1952 J 1970; These de Dactorat Paris, 1979, P. 170.

12. عبد الفتاح إبراهيم تركى: "الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة"، مجلة التربية والمعاصرة، رابطة التربية الحديثة، العدد الأول، **1984**.

13. ـــــ : "مستقبل الجامعات العربية وتحديات الثورة العلمية - جدل البنى والوظائف" - مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى، رؤية مستقبلية، المنعقد بالقاهرة من **8** : **10** يوليو **1990**، رابطة التربية الحديثة.

14. محيى الدين توق: "التربية المستمرة ودور الجامعات فى تطويرها"، مجلة رسالة الخليج العربى - العدد الخامس عشر **1405** هـ / **1985** م ص 3 ـ 34.



الحرية الأكاديمية في المواثيق الدولية

الفصل الخامس
الحرية الأكاديمية
فى المواثيق الدولية

"هذه الجامعة لا دين لها إلا العلم"

"سعد زغلول فى افتتاح الجامعة الأهلية 1908/12/21"

" إن التعليم الجامعى أساسه حرية التفكير والنقد وإستقلال الرأى"

" أحمد لطفى السيد"

"لا ينبغى لنا أن ننتظر تعليماً صحيحاً ومنتجاً من جامعة لا يتمتع رجالها بالاستقلال والحرية"

"طه حسين"

بدلاً من المقدمة:

أن الحرية الأكاديمية حق من حقوق الانسان، وإذا كانت حقوق الإنسان عامة، فالحرية الأكاديمية خاصة لأعضاء المجتمع الأكاديمى، وقد يرى البعض تناقضاً فى ذلك، ولكن الحرية الأكاديمية ليست امتيازاً، لأنها ضمن متضمنات التراث الفكرى والدستورى والقانونى لحقوق الإنسان ، فهى رغم أنها دعوة جديدة إلا أن معانيها ومقاصدها موجودة فى مبادئ ومواثيق حقوق الإنسان. وكثرت محاولات تقنين الحرية الأكاديمية أى تاصيلها وإيجاد سند لها فى مبادئ ومواثيق الإنسان، وأهم

مرجعية قانونية للحرية الأكاديمية هو الحق فى التعليم وأيضاً إلى عدد من الحقوق المتفرقة فى المواثيق الدولية، خصوصاً تلك التى تتضمن الحق فى حرية الفكر والرأى والتعبير وتكوين الجمعيات والإجتماع والتجمع الذى نصت عليه المواثيق الدولية لحقوق الإنسان الصادرة بعد الحرب العالمية الثانية، وأيضاً اتفاقية اليونسكو المناهضة للتمييز فى التعليم (1960)، ومع ذلك فليس هناك إلى الآن وثيقة للحرية الأكاديمية مما يدخل تحت مظلة القانون الدولى ولا أية آلية دولية لإعمالها.

ولكن إهتمت الكثير من المنظمات غير الحكومية، ومنظمات الأمم المتحدة بموضوع الحريات الأكاديمية بداية من أوائل الثمانينيات، ففى:

- عام 1982 عقدت الرابطة الدولية لأساتذة ومحاضرى الجامعات مؤتمراً فى سيينا أسفر عن ميثاق حقوق وواجبات الحرية الأكاديمية.
- وفى عام 1988 عقد فى بولونيا فى إيطاليا مؤتمر الجامعات ورؤسائها وصدر عنه الميثاق الأعظم للجامعات الأوروبية.
- وفى عام 1988 صدر إعلان ليما للحريات الأكاديمية فى اجتماع الهيئة العامة الجامعية العالمية المنعقد فى اكبيرو فى سبتمبر 1988.
- وفى عام 1990 إعلان دار السلام صادر عن مؤتمر رابطى موظفى مؤسسات التعليم فى تانزانيا.

- وفى عام 1990 صدر إعلان كمبالا عن ندوة الحرية الأكاديمية والمسئولية الإجتماعية للمثقفين للمركز الدولى للمؤتمرات بكمبالا فى يوغندا.

- وفى عام 1993 نظم مركز حقوق الإنسان البولندى مؤتمراً فى مدينة يوزنان صدر عنه إعلان للحريات الأكاديمية وقدم المشروع للندوة الدولية للتربية عن حقوق الإنسان فى منتريال مارس 1993 إلا أن المجتمعين رأوا ضرورة تطوير وتحسين الإعلان.

- وفى عام 1988 مؤتمر "اليونسكو" بيروت.

- وفى عام 2004 إعلان عمان للجريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالى والبحث العلمى، ديسمبر 2004.

- وفى عام 2008 المؤتمر العلمى الثانى للحريات الأكاديمية فى الجامعات العربية، نظمه مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان بالتعاون مع "شبكة علماء تحت الخطر" وشبكة "التعليم والحقوق الأكاديمية" وجامعة الأمم المتحدة/ معهد القيادة الدولية، وبحضور 17 سبعة عشر دولة عربية وأجنبية.

فيما يلى إستعراض مفهوم ومقومات الحرية الأكاديمية فى المواثيق والدساتير الدولية، على الرغم من أنها كلها جهود غير حكومية ولا تتمتع بالحماية الدولية من خلال الأمم المتحدة ... ولكنها جهود للمجتمع الأكاديمى والعلمى فى الجامعات ومراكز البحوث، ولا شك أن كل تلك

الجهود تسعى فى نهاية التحليل إلى تحقيق حرية البحث والتدريس والتفكير، وحرية الرأى والاهتمام بقضايا الوطن والمواطنة والعمل على خلق جيل من العلماء والباحثين والأكاديميين يملك رأى ورؤية فى قضايا الوطن والجامعة التى هى جزء أصيل من الوطن الكبير.

أولا: مفهوم الحرية الأكاديمية:

لا شك أن مفهوم الحرية الأكاديمية يعد من المفاهيم الشائكة فى تعريفها، نظراً لتداخلها مع بعض المفاهيم الأخرى، إلى جانب أن هذا المفهوم قد مر بمراحل تطور كثيرة أدت إلى وجود اختلاف فى الآراء حول طبيعته، واستخداماته، وأهميته بالنسبة للحياة الجامعية وتكريس الحرية داخل مؤسسات التعليم العالى، فالحرية الأكاديمية تعرف بأنها "حق الأكاديميين فى التدريس، ومواصلة الأبحاث، ونشر نتائجها دون قيود أو ضغوط أكاديمية أو سياسية أو إدارية" كما تعرف أيضا بأنها "حرية التدريس، والبحث، والنشر، والكلام دون عقاب من أى سلطة من السلطات الجامعية أو المجتمعية"[1]

والحرية الأكاديمية كما جاءت فى إعلان ليما الصادر عام 1988م تعرف بأنها "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمى فردياً أو اجتماعياً فى متابعة المعرفة، وتطويرها، وتحويلها من خلال البحث، والدراسة، والمناقشة، والتوثيق، والإنتاج، والخلق، والتدريس، وإلقاء المحاضرات، والكتابة"[2]

ويتضح لنا من خلال ما سبق أن الحرية الأكاديمية تؤكد على ضرورة ألا يكون هناك ضغوط خارجية على ممارسة الحرية الأكاديمية، بينما يكمن الإختلاف فى مجالات تلك الممارسة، أهى البحث والتدريس فقط أم أنها تتضمن أيضاً حق الكلام، والتعبير عن الرأى ومناقشة قضايا

إجتماعية خارج مجال التخصص الأكاديمى والعلمى ولكى يتم وضع تعريفاً جامعاً للحرية الأكاديمية فإن الأمر يتطلب أكثر من مجرد إستعراض بعض التعريفات، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، ولكن ضرورة تحليل هذا المصطلح لغوياً وفلسفياً مما يستوجب ضرورة التعرف على الأصل اللغوى والفلسفى لهذا الحرية الأكاديمية.

إن الحرية بحسب معناها اللغوى تعنى إنعدام القسر الخارجى، والإنسان الحر بهذا المعنى هو من لم يكن عبداً أو أسيراً فهو إنسان مسئول عن نفسه ولا أحد يملك الحق فى أن يوجه أفعاله[3] ويؤكد ذلك ما جاء أيضاً فى قواميس اللغة الإنجليزية، ففى قاموس "Oxford" جاءت كلمة الحرية بمعنى "حق الفرد فى فعل أو قول ما يريد دون أن يمنعه أحد"[4] وفى قاموس "Combridge" جاءت كلمة الحرية بمعنى "الحق فى أن يكون الفرد قادراً على عمل ما يريد بدون سيطرة أو ضغوط"[5] أن الحرية من الناحية اللغوية تعنى:

(أ) أن الحرية حق للفرد، وهى ضد العبودية.

(ب) تتضمن الحرية إنعدام أى قيود، أو ضغوط، أو أى قسر، أو إلزام خارجي.

(ج) تشمل حرية الفرد كل ما يقول، أو كل ما يفعل أى أنها حرية على مستوى القول، وكذلك الفعل.

أما الجزء الثانى من المصطلح، وهو كلمة "الأكاديمية" فهى تقابل فى اللغة الإنجليزية كلمة "Academia أو Academic" حينما تستخدم كصفة، وهى تشير إلى كل ما يرتبط بالنشاط الفكرى والتجريدى فى مقابل النشاط الحرفى أو المهني[6]، ويشتق منها لفظ "Academy" بمعنى

عضو أكاديمى، أو باحث متميز، كما أن كلمة (أكاديمية) فى مجال اللغة العربية تعنى مدرسة للتعليم العالى، وخاصة الفنون أو تعنى المجمع العلمي.

وبجمع شقى المصطلح يتبين أن المعنى اللغوى "للحرية الأكاديمية" تشير إلى أنها: "حق الأكاديميين فى العمل دون سيطرة، أو ضغوط خارجية"، ويؤكد ذلك ما جاء فى قاموس التربية الذى يعرف "الحرية الأكاديمية" بأنها: **"الحرية المتاحة أمام المعلم والطالب للتدريس والدراسة، بدون إكراه، أو رقابة، أو أى صورة من صور التدخل الذى يفرض قيوداً على تلك الحرية"**[7].

أما من الناحية الفلسفية فإن مصطلح "الحرية الأكاديمية" يحاط بكثير من الغموض، والتعقيد نظراً لأن كلمة الحرية، والتى تمثل الشق الأول منه تعد من أهم وأعقد المفاهيم الفلسفية، وبالتالى فإن لها أكثر من معنى بحيث يصعب تقبل أحد هذه المعانى، وإعتباره تعريفاً عاماً لكافة صور الحرية، فهناك المعنى الاجتماعى والمعنى السياسى وكذلك المعنى السيكولوجى، والأخلاقى، والميتافيزيقى للحرية، فمثلا يشير المعنى الاجتماعى للحرية إلى أنها "غياب الإلزام الخارجى بالنسبة للفرد، وبناء على ذلك فهو يستطيع أن يفعل كل ما ليس محرماً بواسطة القانون"[8].

بينما يشير المعنى السياسى إلى أن الحرية هى: "ممارسة الفرد لحقوقه السياسية كاملة وغير منقوصة كحرية الرأى، والتعبير، والاجتماع، والتمثيل فى مجالس نيابية، وما إلى ذلك من حقوق المواطن فى مجتمع ديمقراطي"[9]، وكذلك فإن المعنى السيكولوجى للحرية يعرفها بأنها "الاستقلال التام عن سائر البواعث، والمبررات الداخلية التى قد تكون غريبة عن الإنسان، وبذلك يأتى الفعل من أعماق الذات ويعبر

عنها"[10]، فى حين يشير المعنى الأخلاقى للحرية إلى أنها قدرة الفرد على الاختيار ما بين الخير والشر، بعد روية، وتفكير فيهما ومعرفة تامة بهما.

أما بالنسبة للمعنى الميتافيزيقى للحرية فهو يتضمن القدرة على الفعل دون أى سبب آخر سوى وجود هذه القدرة، وأن هذا المعنى يتوقف بدرجة كبيرة على الحد المقابل الذى تثيره هذه الكلمة، أن الحرية بمعناها الميتافيزيقى تقابل معنى الجبرية Fataism[*]، أو الحتمية "Determinism"[**]، وهذا الأمر هو ما شغل الفلاسفة على مر العصور بدءاً بفلاسفة اليونان (سقراط – الرواقيون – أفلاطون – أرسطو – الأبيقوريون – السوفسطائيون) فى العصور القديمة[11] ثم فلاسفة الفكر المسيحى مثل (القديس توما الاكوينى - القديس أوغسطين)، وفلاسفة الفكر الإسلامى مثل (ابن رشد – أبى حيان التوحيدي) فى العصور الوسطي[12]، ثم فلاسفة الفكر الغربى المعاصر مثل (سبينوزا – فولتير – كانت) فى العصور الحديثة[13]، وكذلك فلاسفة الوجودية الذين كان لهم باع كبير فى التأكيد على حرية الإرادة الإنسانية أمثال (كيركجورد – مارتن هيدجر – بيرز – سارتر).

وإذا كان جُل قصد هؤلاء الفلاسفة أن يثبتوا وجود الحرية أو عدم وجودها فإن الحرية فى النهاية تعنى إنعدام القسر الخارجى، وهو التعريف القائم على الدليل الكونى لإثبات الحرية، وكذلك فهى تعنى الاستقلال التام عن كافة البواعث والمبررات الداخلية، وهو التعريف القائم على الدليل السيكولوجى لإثبات الحرية، وفى الواقع أن الحرية ليست مشكلة إلا أن الإنسان عرضه فى كل لحظة من لحظات حياته لأن يفقد حريته أى أنه فى خشية مستمرة من أن ينحدر إلى هوة الجبرية[14].

1 ـ التصور الخاص للحرية الأكاديمية :

ينشغل هذا التصور بشكل جوهرى بأحقية عضو هيئة التدريس فى مزاولة البحث، والنشر، والتدريس دون تدخل من أية سلطة، وهكذا أعتبر التصور الخاص للحرية الأكاديمية أن حقوق البحث والنشر والتدريس حقوقاً خاصة لأعضاء هيئة التدريس، أى أن الحرية الأكاديمية لا تعتبر حقوقاً إنسانية عامة مثل الحق فى حرية الكلام، بل أنهما حقوقاً خاصة أشتقت من البنية الخاصة بالمؤسسة التربوية التى يعمل بها عضو هيئة التدريس[15].

وهذا التصور لم يتضمن الحقوق الإنسانية بوجه عام كحق الفرد مثلا فى التعبير الحر عن رأيه فى القضايا الجدلية أو المشكلات الاجتماعية، وذلك لأنه مشتق من بناء مؤسسى معين، وهو الجامعة، وظروفها الوظيفية، ولم يأخذ فى حسبانه علاقة الإنسان بالمجتمع الأم. ومن هنا تأتى الثغرة التى تخول للسلطة التدخل لمنع أعضاء هيئة التدريس من الحديث داخل الجامعة فى مسائل لا تتعلق بتخصصهم الأكاديمى.

وتمشياً مع هذا التصور فإن عضو هيئة التدريس إذا اشتغل بالسياسة مثلاً أو كان منضماً لحزب معارض للذى ينتمى إليه مجلس القسم، أو مجلس الكلية، أو لجنة الترقى، فإن ذلك يمكن أن يعوق تعيينه أو ترقيته. ألا يعتبر هذا إنتهاكاً للحرية الأكاديمية؟ أليس من حق عضو هيئة التدريس الإجتماع بطلابه فى أوقات فراغهم والحديث فى موضوع خارج التخصص الأكاديمى داخل الجامعة حتى ولو كان الطلاب يريدون سماعه، ألا يعتبر هذا أيضاً إنتهاكاً للحرية الأكاديمية؟

وبناء على ذلك فإن الإنضمام لحزب ما، أو حرية الحديث فى موضوع خارج نطاق التخصص الأكاديمى كلاهما تعتبره الجامعة عمل

سئ، وأن منع حدوث ذلك لا يعد إنتهاكاً للحرية الأكاديمية، لأن حدود الحرية الأكاديمية - وفقاً لتصور للخاص - هى كل ما يرتبط بوظيفة عضو هيئة التدريس، وهى إجراء البحوث والتدريس للطلاب فقط من خلال المؤسسة الجامعية وداخل التخصص العلمى.

2. التصور العام للحرية الأكاديمية :

أن المنطلق الرئيسى لهذا التصور هو أن يمارس أعضاء هيئة التدريس والطلبة معاً حريتهم الأكاديمية، فكلاهما له حرية التساؤل، والنشر، والبحث، وحرية القول وحرية الفعل كل حسب دوره وإمكانياته فى مجتمع حر، على أن يوضع فى الاعتبار أن هذه الحرية فى حاجة إلى القدر الذى يشكل، وينظم ممارستها، وحمايتها حيث يشتق البناء الأساسى لهذا التصور من نظرية المجتمع وعلاقة الفرد به.

لذلك فإن دائرة هذا التصور لم تقصر نفسها على حريات معينة داخل الحرم الجامعى دون إعتبار لما إذا كانت مقبولة فى المجتمع ككل أم لا، وإنما إفترض هذا التصور أن حرية الفكر يجب أن تكون مكفولة فى المجتمع ككل، وتصبح معياراً أكاديمياً تفهم من خلاله تلك الحرية وتنضبط داخل الحرم الجامعي، وما دام المجتمع حراً فهذا يعنى أنه ليس من حق الدولة أن تتدخل مستخدمة العقوبات الأكاديمية كسلاح، وليس من حق الجامعة أن تسمع للآخرين مهما كانوا بأن يتدخلوا مستخدمين عقوبات غير أكاديمية طالما أن ممارسة هذه الحريات تتم داخل نطاق الحرم الجامعى وفى إطار الحريات العامة التى يكفلها القانون والدستور.

ثانيا: الحرية الأكاديمية والحريات الأخرى:

عند التعرض إلى مفهوم الحرية الأكاديمية فإننا كثيراً ما نلمس إشتباكا وتداخلاً بين هذا المفهوم وبعض المفاهيم الأخرى مثل: حرية الفكر، والحريات المدنية العامة التى أقرتها المواثيق الدولية كالإعلان العالمى لحقوق الإنسان 1948 والعهدان الدوليان، 1976، العهد الدولى للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية. وإستقلال الجامعات كمبدأ يحكم العمل داخل المؤسسات الجامعية، لذلك فلابد من التعرف على طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم ومفهوم الحرية الأكاديمية وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهم.

1- الحرية الأكاديمية وحرية الفكر والإبداع:

تعتبر الحرية الأكاديمية جزء من الحرية العامة، وهى حرية الفكر، والتى تعنى حق الفرد فى إعتناق الآراء، والأفكار، ووجهات النظر الخاصة به، كما تعرف أيضا بأنها حق الفرد فى الإحتفاظ بأفكاره الخاصة به بغض النظر عن أفكار الآخرين وحرية العقيدة.

ففى المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، والنصوص الدستورية الوطنية هناك تعريفات ومفاهيم وأنواع للحريات المرتبطة بالنشاط الفكرى، فقد نصت المادة (19) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان على أنه "لكل شخص حق التمتع بحرية الرأى والتعبير، ويشمل هذا الجق حريته فى إعتناق الأفكار دون مضايقة، وفى التماس الأنباء والأفكار وتلقيها ونقلها إلى الآخرين بأى وسيلة ودونما إعتبار "للحدود" كما تنص المادة (19) من العهد الدولى للحقوق المدنية والسياسية على أنه لكل إنسان الحق فى إعتناق الأفكار دون مضايقة، ولكل إنسان الحق فى حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حريته فى التماس مختلف ضروب المعلومات والأفكار وتلقيها ونقلها

للآخرين دونما إعتبار للحدود سواء على شكل مكتوب أو مطبوع أو فى قالب فنى وأدبى أو بأى وسيلة أخرى من وسائل النشر والتعبير.

ولقد أكدت المواثيق الدولية وغالبية الدساتير الوطنية على أن مقومات حرية الرأى والتعبير تتمثل فى[16]:

- حرية اعتناق الآراء دون مضايقة.
- حرية التعبير المكتوب والمرئى والمسموع عن الرأى والمعتقد.
- عدم مشروعية فرض قيود على حرية الرأى والتعبير، إلا تلك المتعلقة بصيانة حريات الآخرين وصيانة أمن المجتمع وفقاً للمفاهيم السائدة عن مثل هذه القيود فى مجتمع ديمقراطى حر.
- حق المواطنين فى الاتصال وفى الحصول على المعلومات مع توافر الآليات القانونية لتأمين ذلك، فحرية الفكر أى حرية اعتناق الآراء دون مضايقة تجرى حمايتها كمقدمة ضرورية لحماية حرية التعبير عن هذه الأفكار.

ولقد أكد الدستور المصرى الصادر عام 1971 على حرية الرأى وحرية التعبير عن الرأى من خلال المواد (46) "تكفل الدولة حرية العقيدة وحرية ممارسة الشعائر الدينية" والمادة (47) "حرية الرأى مكفولة له، ولكل إنسان الحق فى التعبير عن رأيه ونشره بالقول والكتابة أو التصوير ..." والمادة (48) "حرية الصحافة والطباعة والنشر ووسائل الإعلام مكفولة والرقابة على الصحف محظورة ...." والمادة (49) "تكفل الدولة للمواطنين حرية البحث العلمى والإبداع الأدبى والفنى والثقافى وتوفر وسائل التشجيع اللازمة لتحقيق ذلك". والمادة (18) "التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى،

وتشرف على التعليم كله، وتكفل إستقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى، وذلك كله بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج".

إن مفهوم الحرية الأكاديمية ينطوى على جانبين جانب مؤسسى يتعلق باستقلال المؤسسات الأكاديمية والتعليمية، وجانب آخر موضوعى يتعلق بحرية الفكر والرأى والتعبير التى تمارس داخل هذه المؤسسات. وهناك جانب آخر من الحرية الأكاديمية هو الجانب الفكرى والعقدى يتمتع بالحماية المنصوص عليها فى المواثيق الدولية كالإعلان العالمى لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين للحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

لذلك فهناك تقارب، وتشابه واضح، وجوهرى بين مفهوم الحرية الأكاديمية وحرية الفكر، إلا أن هناك فروقاً دقيقة بينهما تتمثل فيما يلي[17]:

أ- حرية الفكر تتميز بالعموم، حيث تغطى قطاعات العمل العقلى المختلفة فى كافة ميادين المعرفة الإنسانية، ومن ثم فإن ممارسى حرية الفكر هم ممارسو الفكر بوجه عام فى الآداب، والفنون، والسياسة، والعلوم، والثقافة، والاجتماع، والفلسفة.

ب- الحرية الأكاديمية تتميز بالخصوص، فهى تقتصر على العمل الفكرى الخاص بالمشتغلين بالتعليم العالى ومراكز البحث العلمى، ومن ثم فإن ممارسى الحرية الأكاديمية هم مجتمع الجامعات، والمعاهد العليا، ومراكز البحوث، وهم أفراد محدودون من حيث المستوى والدرجة العلمية، وبذلك يمكن القول بأن حرية الفكر هى المظلة الأوسع، أو الحرية الأم، والحرية الأكاديمية جزء منها.

2- الحرية الأكاديمية والحريات المدنية العامة :

الحريات المدنية العامة هى الحريات الأساسية اللازمة لكل إنسان والتى يجب أن يتمتع بها كل مواطن فى كل زمان ومكان، وقد حددتها الدساتير ومواثيق حقوق الإنسان حيث تم من خلالها صياغة الحقوق والحريات الأساسية التى يجب أن يتمتع بها كل مواطن فى أى دولة ومن أهم هذه الحقوق والحريات[18]:

1. حرية الرأى والتعبير: وتشمل حرية الفرد فى إعتناق الآراء دون مضايقة، وفى التماس الأنباء، والأفكار، وتلقيها ونقلها إلى الآخرين بأية وسيلة ودونما إعتبار للحدود.
2. حرية البحث العلمي: وتتضمن حق الفرد فى الإسهام فى التقدم العلمى، وحماية المصالح المعنوية والمادية المترتبة على أى إنتاج علمى، أو أدبى، أو فنى من صنعه.
3. حرية تكوين الجمعيات: وتشمل حق الفرد فى الاشتراك فى أو تكوين الجمعيات التى تدافع عن مصالحه، وتعالج مشكلاته.
4. حرية الاشتراك فى الاجتماعات: وتتضمن حق الفرد فى الاشتراك فى الاجتماعات وحدوث التجمع السلمى دون قيود.

فبالنسبة لحرية الرأى والتعبير أو ما يطلق عليه حق الكلام والتعبير عن الرأى فهى تعتبر من الحريات الأساسية لكل مواطن فى المجتمع، حيث أن تقدم المجتمعات يرتبط بمدى ومستوى ممارسة هذا الحق.

ومع كل هذا الارتباط بين الحرية الأكاديمية، والحريات المدنية العامة التى نصت عليها مواثيق حقوق الإنسان والعهدان الدوليان للحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية إلا أن هناك فروقاً جوهرية بينهما تتمثل فيما يلي:

أ- الحريات المدنية العامة مستمدة من المبادئ السياسية والاجتماعية بينما الحرية الأكاديمية مستمدة من المبادئ العلمية الأكاديمية.

ب- الحريات المدنية العامة هى حق لكل مواطن بينما الحرية الأكاديمية هى ميزة تقتصر على العاملين بالمجال الأكاديمى من الجامعات ومؤسسات البحث العلمي.

ج- الحرية الأكاديمية تحمل نوعاً من الحصانة لمن يتمتع بها، وعلى ذلك فهى تتضمن الحماية له من أى ضرر يمكن أن يقع عليه نتيجة ممارسته لتلك الحرية وعلى ذلك فإن أستاذ الجامعة يتمتع بكل من الحريات المدنية العامة كمواطن، وكذلك بالحرية الأكاديمية بوصفه عضواً فى المجال الأكاديمى.

ولكن الملاحظ هنا أن أستاذ الجامعة له حق الحماية بالحرية الأكاديمية داخل نطاق الحرم الجامعى حيث تتاح له حرية معالجة القضايا والمشكلات المتعلقة بتخصصه، أو القضايا العامة، وإبداء رأيه فيها مادام ذلك داخل الجامعة، أما إذا تم ممارسة هذه الحريات خارج الجامعة كأن يكون لأستاذ الجامعة مثلاً نشاطاً سياسياً أو التعبير عن آراء دينية أو فلسفية أو سياسية خارج نطاق الجامعة بوسيلة أو بأخرى فليس له عندئذ حق الحماية بالحرية الأكاديمية، بل إنه يعامل كأى مواطن عادى تحميه الحريات المدنية العامة المقررة لأى فرد فى الدولة بواسطة القانون، أما بالنسبة للحرية الأكاديمية الخاصة بحكم عمله فى الجامعة، فهى

تتضمن حريته فى الدراسة ، ومواصلة الأبحاث، والتدريس، والتعبير عن آرائه دون أن يضطهد أو يضار نتيجة لآرائه ودون أن يمنع من العمل[19]، وذلك يرجع لما توفره الحرية الأكاديمية له من حصانة ضد أى ضرر يمكن أن يلحق بهم نتيجة ممارسته، وذلك يمكنه بالطبع من التعبير عن آرائه الشخصية ومعتقداته، وكذلك البحث، والاستقصاء عن الحقائق بغض النظر عن أية اعتبارات، ودونما خوف من أى إضطهاد ، أو خطر يلاحقه عند نشر نتائج أبحاثه.

3- الحرية الأكاديمية وإستقلال الجامعة :

يعد مفهوم إستقلال الجامعات مفهوماً قديماً قدم الجامعات ذاتها ، حيث يعتبر من المفاهيم التى أرتبط ظهورها بنشأة الجامعات فى العصور الوسطي، ويعد هذا المفهوم من الدعامات الأساسية التى تعتمد عليها الجامعة فى أداء رسالتها كمؤسسة ينبع منها الفكر الحر، وتقوم بالبحوث العلمية لخدمة مجتمعها، كما يعتبر من المبادئ الهامة التى تحدد علاقة الجامعة بالدولة[20].

ولا شك أن إستقلالية الجامعات تعد شرطاً أساسياً لنجاح العملية التعليمية ولذلك ذهبت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالأمم المتحدة فى دورتها الحادية والعشرين لسنة 1999 فى تعليقها العام رقم 13 إلى: **أن الحق فى التعليم لا يمكن التمتع به إلا إذا صحبته الاستقلالية والحرية الأكاديمية للعاملين والطلاب. والاستقلال طبقاً لتعريفها "هو درجة من الحكم الذاتى لازمة لكى تتخذ مؤسسات التعليم العالى القرارات بفعالية بالنسبة للعمل الأكاديمى ومعاييره وإدراته وما يرتبط بذلك من أنشطة"**. وقد قال عميد الأدب العربى د. طه حسين إنه

"لا ينبغى لنا أن ننتظر تعليماً صحيحاً منتجاً من جامعة لا يتمتع رجالها بالاستقلال والحرية".

إن إستقلالية الجامعات لا تعنى إنشاء دول داخل الدولة ولكنها إستقلالية أكاديمية تعنى تمكين الجامعة من وضع البرامج والمناهج والمقررات التعليمية وتطويرها باستمرار وفق التغيرات العلمية والتقنية وإحتياجات المجتمع وبقرارات من إدارة الجامعة فقط ودون تدخل سلطات أخرى من خارجها، وكذلك تمكين الجامعة من صياغة سياسة القبول بها وتحديد أعداد ومستويات الطلاب المقبولين بما يتفق مع السياسة المعلنة للجامعة وبدون تدخل سلطات خارجها، وإعطاء الجامعة السلطة والإمكانات الضرورية لتمكينها من تطوير وإعادة تشكيل هياكل أعضاء هيئة التدريس بها والتخلص ممن لا يرقون إلى المستويات الأكاديمية التى تطمح إليها وإستقطاب من ترغبهم من البارزين والأفذاذ.

أما الاستقلالية المالية فهى تعنى إعطاء الجامعات الحق فى البحث عن موارد من خلال المشاركة المجتمعية، وهذا لا يعنى عدم حصول الجامعات على تمويل من الدولة، بل على العكس فإن مقدار التمويل الحكومى يعتمد على مدى التزام الجامعة بتنفيذ استراتيجية الدولة.

(أ) الاستقلال الأكاديمى:

يعد الإستقلال الأكاديمى أحد أهم أشكال إستقلال الجامعات، فبدونه لا تستطيع الجامعة أداء رسالتها، فالجامعة بإعتبارها قلعة للفكر والثقافة فلا يمكن أن تحقق وجودها الفكرى إذا فرضت عليها قيوداً أو إتجاهات أيديولوجية معينة، كما أن مسئولية الجامعة فى العمل على تقدم شعوبها والرقى بها وملاحقة التطورات السريعة، كل ذلك يفرض على الجامعة أن تكون مرنة بدرجة كافية تمكنها من سرعة الحركة لمواءمة

متطلبات التغيير والتطوير، والاستقلال الأكاديمى يتيح للجامعة هذه المرونة، **ويتمثل الإستقلال الأكاديمى فى بعض المظاهر التى يمارسها أعضاء هيئات التدريس بالجامعات فى النواحى الآتية**[21]:

1- إختيار محتوى ونوعية المقررات الدراسية التى سيقومون بتدريسها للطلاب.

2- إختيار طرق التدريس، وأساليب التقويم للمواد التى يقومون بتدريسها للطلاب.

3- إختيار المجالات، والموضوعات التى يقومون بإجراء أبحاثهم، ودراساتهم العملية فيها والتى يعتقدون أن بها نفع لتقدمهم العلمى والمهنى وكذلك نفع للمجتمع الذى يعيشون فيه.

وذلك على إعتبار أن التدريس والبحث العلمى يشكلان الوظائف الرئيسية التى قامت الجامعة من أجلها والتى يمكن من خلالها أن تسهم فى تطوير المعرفة، وتقدم المجتمع، لذلك فيجب أن يمنح أعضائها الحرية الكافية أثناء ممارسة وظائفهم، والحرية هنا تعنى حرية الطالب فى التعلم، وحرية الأستاذ فى التدريس لطلابه وكذلك فى مواصلة أبحاثه العلمية ونشر نتائجها وهذه الوظائف والمسئوليات مشتركة بين كل الجامعات[22]، هذا ويعد الاستقلال الأكاديمى نقطة التلاقى بين مفهوم الاستقلال ومفهوم الحرية الأكاديمية حيث يمكن إعتبار الحرية الأكاديمية مظهراً للاستقلال الأكاديمى للجامعات.

(ب) الاستقلال المالي:

يعد الاستقلال المالى أول خطوة نحو تحقيق الاستقلال الكامل للجامعات حيث يعتبر هذا الجانب من أقوى الضمانات لحرية الجامعة

وإستقلالها، وبقدر ما تتمتع الجامعة بإستقلالها المالى تتحدد مدى كفاءتها فـى أداء وظائفها ودورها فـى تقـدم المجتمـع والعمـل علـى نمـوه وإزدهـاره، وتتعـدد مظـاهر الاسـتقلال المـالى التـى يجـب أن تتمتـع بهـا الجامعـات ويعـد أهمها ما يلي[23]:

- حرية الجامعة فى وضع القواعد المالية الخاصة بها.
- حرية الجامعة فى التصرف فى الميزانية المعتمدة لها.
- حرية التحويل من بند إلى آخر من بنود الميزانية.

كمـا يجـب أن تكـون الرقابـة علـى الميزانيـة مـن داخـل الجامعـة نفسها، ودون أى تدخل خارجى وأى سلطة من خارج الجامعة.

(ج) الاستقلال الإدارى:

يعد الاستقلال الإدارى شرطاً ضرورياً ولازماً لكى تتمتع الجامعات بالاسـتقلال الأكـاديمى والمـالي، فالاسـتقلال الإدارى يتضـمن عناصـر ومقومات تساعد الجامعة على تحقيق المزيـد مـن الفاعلية لتحقيق رسـالتها ودورها فى المجتمع دون معوقات، وعلى ذلك فإن الاستقلال الإدارى يعد من أهم الضمانات التى توفر المنـاخ السـليم لاسـتقرار العمـل الجـامعى وتقدمـه، والاسـتقلال الإدارى يعنـى تـرك الحريـة للجامعـة فـى تحديـد هيكلـها التنظيمى وتحديد مستوياته التى تناسب ظروفها متطلبات البيئة المحيطة، وطبيعة العمل الجامعى بها، والذى يمكنها من تحقيق أهدافها كمـا يعنـى أن تضع الجامعة قوانينها ولوائحها التى تساعدها على إنجاز أعمالها[24].

وترتبط الحرية الأكاديمية بإستقلال الجامعة ولكـن الإسـتقلال لا يعتبر ضماناً كافياً لممارسة الحريـة الأكـاديمية فـى كـل الظـروف، كمـا أن هنـاك بعـض الآراء تشـير إلى أن مفهـوم الحريـة الأكـاديميـة أوسـع مـن

مفهوم الاستقلال حيث يتضمن الحق فى التفكير بحرية ودون قيود وعلى أية حال فإن ما يجب التأكيد عليه هنا هو أن مفهوم الحرية الأكاديمية يترادف مع مفهوم الاستقلال الأكاديمى أو العلمى للمؤسسات الجامعية، حيث أن كل منهما يتضمن العناصر الآتية[25]:

أ- التأكيد على حرية الأساتذة فى مواصلة البحث عن الحقائق، والتحقيق فى مختلف القضايا دون التعرض لأية قيود أو ضغوط خارجية.

ب- حرية الأساتذة فى تدريس الموضوعات، والمقررات لطلابهم، والتعبير عن وجهات نظرهم فيما يقومون بتدريسه.

ج- ضرورة توفير الحصانة والحماية للأستاذ الجامعى من أى ضرر يقع عليه نتيجة لنشر نتائج أبحاثه، لأن هذه الحماية من شأنها إعطاء الثقة للباحثين أثناء ممارستهم لأبحاثهم العلمية، ومن ثم يعتبر حافزاً للإنجاز ومواصلة البحث والدراسة.

لذلك فإن كل من مفهوم الحرية الأكاديمية ومفهوم الاستقلال العلمى أو الأكاديمى يؤكدان على نفس العناصر التى ينبغى توافرها لكى تقوم الجامعة بأداء رسالتها فى المجتمع.

ثالثا: الحرية الأكاديمية لكل من:

1- الحرية الأكاديمية للطالب:

أ- الحصول على التعليم المناسب لقدراته وإمكاناته العقلية والذهنية بصرف النظر عن الوضع أو المكانة الاجتماعية والاقتصادية.

ب- تكوين إستنتاجاته بناء على دراسته العلمية.

ج- التعبير عن آرائه بكل حرية ودون قيود.

د- إختيار المقررات التى يدرسها والتى تتلائم مع قدراته وتطلعاته العلمية.

هـ- المشاركة فى الأنشطة والجمعيات الطلابية وكل ما من شأنه الإعلاء من مهاراته ونحو كافة جوانب شخصيته.

وتعود فكرة الحرية الأكاديمية للطالب فى الأساس إلى المفهوم الألمانى، والذى يعنى (حرية التعليم والتعلم)، وفى هذا النموذج الذى يطلق عليه "Learnfreheit" فإن الطلاب أحرار فى إختيار المقرر الذى يدرسونه وكذلك الجامعة التى يدرسون فيها، وقد إنتقلت هذه الأفكار إلى الولايات المتحدة الأمريكية بواسطة بعض الباحثين الذين درسوا فى الجامعات الألمانية، وأصبحت سائدة فى جامعة "هارفارد" بواسطة (شارلز اليوت) سنة 1827م، وحرية الطلاب فى الولايات المتحدة يتم تشريعها بواسطة أعضاء هيئة التدريس والتى تحدد وجهات النظر حولها ويتم دعمها من خلال معايير محددة لذلك[26]، وقد تم وضع نموذج تشريعى بالولايات المتحدة أطلق عليه (إعلان الحقوق الأكاديمى) "Academic Bill Rights"، الذى تم تقديمه فى العديد من تشريعات الولايات المتحدة، ويرى البعض أن هذا الإعلان وسيلة لتقليل التحيز فى الكليات والجامعات القومية.

وتأتى ضرورة الحرية الأكاديمية للطلاب نتيجة إختلاف قدراتهم وإستعداداتهم، فبعضهم مثلاً يناسبه أساليب فى التدريس ووسائل تعليمية متطورة، إلا أن البعض الآخر يناسبه الأساليب التقليدية والوسائل المعتمدة على الورقة والقلم، لذلك فلا يجب ألا تفرض الجامعة نمطاً موحداً فى دراسة المقررات عند تعليم طلابها.

ب- الحرية الأكاديمية للأستاذ[27]:

أ- متابعة أبحاثه للوصول إلى نتائج سليمة.

ب- عرض نتائج أبحاثه على طلابه.

ج- نشر نتائج أبحاثه بحيث يستفيد زملاؤه منها وينقدونها.

د- إختيار الكتب المقررة للمواد التى يقوم بتدريسها.

هـ- إختيار طريقة التدريس التى يراها مناسبة.

و- المشاركة فى إتخاذ القرارات التى تتعلق بالأمور الأكاديمية فى مجال التخصص.

ى- المشاركة فى إتخاذ القرارات المتعلقة بإختيار القيادات على مستوى الكلية ، وعلى مستوى الجامعة.

ك- التواصل العلمى مع زملائه داخل وخارج المجتمع.

س- حرية التنقل والسفر خارج البلاد ، والعودة إليها دون قيود أو إجراءات معوقة.

ح- الانضمام إلى الجمعيات المعنية بمشكلات التعليم الجامعى، والمدافعة عن حقوقه.

وهذا المفهوم عليه خلاف كبير فى الثقافات الغربية ، فجميع الثقافات سواء الألمانية ، أو الأمريكية ، أو الإنجليزية ، أو الفرنسية تعترف بحرية البحث العلمى أما بالنسبة لحرية التدريس فهناك إختلاف كبير يمكن عرضه كما يلي[28]:

- فى التقاليد الألمانية نجد الأساتذة أحراراً فى محاولة تغيير وجهات نظر طلابهم داخل الجامعة بينما يمنع الأستاذة من عرض وجهات نظرهم

وخاصة السياسية خارج الجامعة، مع مراعاة أنه أثناء التدريس لا يوجد توصيف لمقررات معدة مسبقاً أو قيود معينة على حرية التدريس.

- **بينما فى الولايات المتحدة الأمريكية** نجد أن الحرية الأكاديمية للأستاذ فى مجال التدريس تعطيه الحق فى مناقشة الموضوعات داخل مجال تخصصه فقط، ويحكم ذلك قرار 1940م "لمبادئ الحرية الأكاديمية" الذى وُصف فى "الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعة (AAUP)"، ورابطة "الكليات الأمريكية (AAC)"، وهذه المبادئ تقر بأن المعلمين لهم الحرية التامة فى مناقشة موادهم الدراسية، أما ما يتعلق بالآراء خارج مجال التخصص فلا يكون للأستاذ هنا حق المطالبة بالحماية عن طريق الحرية الأكاديمية، ولكن هنا يكون له حق الحماية بالحريات المدنية العامة كأى مواطن يتمتع بالحقوق المدنية والسياسية.

- **أما فى إنجلترا** نجد أن الأستاذ الجامعى له الحق الكامل فى دراسة كافة الموضوعات فى مجال تخصصه داخل وخارج الجامعة، مع عدم وضع تحفظات أو شروط على حق التناول والتعاطى مع هذه الموضوعات والقضايا التى يناقشها الأستاذ الجامعى.

- **وبالنسبة لفرنسا** نجد أن الأستاذ الجامعى يتوقع منه مثل كل المواطنين – أن يسلك بصورة محايدة، ولا يفضل أى وجهة نظر سياسية أو دينية خصوصا أثناء تأديته لواجباته.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن هناك إختلافاً فى النظرة الألمانية، والأمريكية، والإنجليزية، والفرنسية لحرية التدريس ويمكن الاستنتاج بما يلي:

أ- أن المفهوم الألمانى للحرية الأكاديمية للأستاذ فى التدريس يعطيه حق تناول كافة الموضوعات داخل وخارج مجال تخصصه، ولكن هذا الحق يمكنه ممارسته داخل قاعة الدرس فقط، لذلك فلا ينبغى أن ينشغل الأستاذ الجامعى بالأمور السياسية والأنشطة خارج الجامعة والتى تعوقه عن أداء واجباته.

ب- أن المفهوم الأمريكى للحرية الأكاديمية للأستاذ فى التدريس يتيح له الحق فى تناول الموضوعات داخل مجال تخصصه فقط، أما فيما يتعلق بالموضوعات خارج مجال التخصص فلا يحق للأستاذ هنا المطالبة بالحماية عن طريق الحرية الأكاديمية، ولكن المطالبة هنا بالحماية تكون عن طريق الحريات المدنية العامة كأى مواطن، وهذا يرجع إلى حرص الولايات المتحدة على عدم التعرض للقضايا الجدلية، وعدم نشر أفكار تهدد كيان الأمة الأمريكية، وخوفها المستمر من إنتشار الشيوعية فى الأوساط الجامعية، وبثها فى عقول الطلاب والشباب.

ج- أما المفهوم الإنجليزى للحرية الأكاديمية للأستاذ فى التدريس يعطيه حق مناقشة كافة الموضوعات داخل وخارج مجال التخصص ولا يفرض قيود معينة على ممارسة هذا الحق، وهذا يرجع إلى أن الجامعات البريطانية هى جامعات عريقة تحرص على الحفاظ على التقاليد الجامعية والتى من أهمها إحترام حرية الأستاذ فى التدريس لطلابه، وعدم وضع قيود وتحفظات عليها.

د- أما المفهوم الفرنسى للحرية الأكاديمية للأستاذ فى التدريس فهو لا يعطيه الحق فى مناقشته ما يقع خارج مجال تخصصه، ومن ثم فليس من حق الأستاذ مناقشة القضايا الجدلية السياسية أو الدينية،

وغيرهما مما لا يقع فى مجال تخصصه وبذلك نجد أن المفهوم الإنجليزى من أكثر المفاهيم التى لا تضع قيوداً على حرية التدريس.

3- الحرية الأكاديمية للمؤسسة الجامعية :

ويمكن أن يطلق عليها (إستقلال الجامعة)، والذى بموجبه يجب أن تتمتع المؤسسات الجامعية بكامل الحرية فى صنع سياستها التعليمية، والإدارية، والمالية، ويتضمن حقها فيما يلي[29]:

أ- وضع قواعد قبول طلابها

ب- وضع الشروط التى يتم من خلالها تعيين أعضاء هيئة التدريس بها

ج- إختيار موظفيها الإداريين

د- الإعلام الحر عن نتائج البحوث التى تقوم بها

و- وضع القواعد المالية الخاصة بها

ى- التصرف فى الميزانية المعتمدة لها

ك- وضع نظم وأساليب الدراسة بها

س- تحديد محتويات المواد الدراسية وطرق التدريس المناسبة

ق- إختيار أساليب التقويم المناسبة

ع- تحديد مجالات البحث العلمى وتوجيهها

رابعاً: الحرية الأكاديمية والديمقراطية:

الحرية الأكاديمية تنمو وتزدهر فى المجتمع الديمقراطى، فهى على علاقة تبادلية مع الديمقراطية، فالتعليم فى أى مجتمع يلعب دوراً كبيراً فى التنشئة السياسية للمواطن ويغرس فيه ثقافة سياسية معينة تعبر

عن النظام السياسى القائم، وإذا كان المجتمع الديمقراطى يستلزم وجود مؤسسات قوية وأحزاب وانتخابات عامة وصحافة حرة وغيرها من منظومة القيم التى ترسخ المفاهيم التى تتطلبها الممارسة الديمقراطية، فالديمقراطية أيضاً تستلزم ممارسة الحرية الأكاديمية فى المؤسسات التعليمية، لأن طريقة التربية أو إكساب القيم فى المجتمعات الديكتاتورية والتى تأخذ شكل التلقين الأيديولوجى المخطط أصبح العالم الآن ينفر منها ولم تعد تتفق مع طبيعة العصر والتغييرات الهائلة التى هزت ثوابته، والتعليم أيضاً المشروط بالحرية الأكاديمية له دور رئيسى فى تشكيل نسق القيم السائد والمشجع للديمقراطية التى تتطلب التعدد الحزبى وتوفير حرية الرأى والتعبير واحترام حقوق الإنسان، فالديمقراطية ترتبط وجوداً وعدماً بمنظومة الحريات التى يقوم عليها المجتمع الديمقراطى، والتعليم المشروط بالحرية الأكاديمية يلعب الدور المحورى فى عملية التنشئة الديمقراطية سواء من خلال طبيعة النظام التعليمى نفسه وطريقة إدارته أو من خلال المناخ الأكاديمى السائد[30].

خامساً: الحرية الأكاديمية فى المواثيق الدولية:

خلال العقدين الماضيين ظهر اتجاه ينذر بالخطر نحو تقويض الحرية الأكاديمية وإستقلال مؤسسات التعليم العالي وحظرهما وفرض القيود عليهما، ولهذا الاتجاه علاقة مباشرة بتقليص نظام التعليم العالي الذي يتم تبريره في أغلب الأحيان بالتقشف الاقتصادي و/ أو المواءمة السياسية. وكان أخطر ما ينذر به هو الإنتهاكات المتزايدة لحقوق الإنسان للمدرسين والطلبة والباحثين والكتاب التربويين بصرف النظر عن النظم السياسية في كل اتجاه العالم.

وقد نشأت الفكرة الأصلية للإعلان عن حلقة تدريبية عقدتها "الخدمة الجامعية العالمية" في نانتس في عام 1984، وهي الحلقة التي بدأت برنامجاً جديدا هو: - "التضامن والتعاون بين الجامعات"- تحت مسؤولية لجنة خاصة. وقد طلبت هذه اللجنة، بعد تنظيم حلقة تدريبية في مدريد في سبتمبر 1986، إلى "مانفريد نوواك"، المدير الحالي للمعهد الهولندي لحقوق الإنسان، إقترح مشروع إعلان. وقد نبعت فكرة الإعلان من إدراك إنه على الرغم من وجود صكوك وتوجيهات شاملة في ميدان حقوق الإنسان بوجه عام، كان هناك إفتقاد لمثل هذه الصكوك والتوجيهات في ميدان التعليم العالي شمل حرية الجامعات واستقلالها.

وقد كتب مشروع الإعلان في يناير 1987، وخاضت اللجنة عملية شاقة لمناقشته وإختباره وتنقيحه بالتشاور مع الشبكة الدولية للجان الوطنية التابعة " للخدمة الجامعية العالمية"، سواء على المستوى الوطني أو الإقليمي. كما أرسل المشروع إلى أكثر من خمسين منظمة متخصصة لتقديم ملاحظاتها عليه، وكان لمقترحاتها فائدة كبيرة في الصياغة النهائية للإعلان. وتم تنقيح المشروع ثلاث مرات قبل إن تقره الجمعية العمومية الدولية "للخدمة الجامعية العالمية" في سبتمبر 1988.

وكانت هناك محاولات جديرة بالثناء من جانب المجتمعات الجامعية على كل من المستوى الوطني والدولي للرد على التحديات المختلفة الناشئة عن تدهور الحرية الأكاديمية، غير إن محاولات كثيرة منها واجهت المشكلات دون توافر مفهوم واضح عن الحرية الأكاديمية وعن أبعادها ومتضمناتها. وتأمل "الخدمة الجامعية العالمية" أن يكون باستطاعة هذا الإعلان، في عام الذكرى الأربعين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تمهيد الطريق أمام مزيد من الفهم، ومزيد من المناقشات، ومزيد من

الإجراءات في اتجاه الدفاع عن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي.

وقد قاومت "الخدمة الجامعية العالمية" المناداة بهذا الإعلان على أنه دولي، ذلك أن "إعلان ليما" يجيز للمجتمع الدولي التحرك في إتجاه المناداة بإعلان دولي بشأن الحرية الأكاديمية وإستقلال مؤسسات التعليم العالي من خلال عملية مناقشة ومشاورة على مستوى أعلى آخذة بعين الإعتبار الإعلان الراهن بوصفه نقطة بدء.

1- إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية
واستقلال مؤسسات التعليم العالي
ديباجـة[31]

إن الجمعية العمومية الثامنة والستين للخدمة الجامعية العالمية، التي اجتمعت في ليما في الفترة من 6 إلى 10 سبتمبر 1988، عام الذكرى الأربعين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

إذ تضع نصب عينيها المجموعة الشاملة من المعايير الدولية في ميدان حقوق الإنسان التي أقرتها الأمم المتحدة والمنظمات العالمية والإقليمية الأخرى، لا سيما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية واتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم، واقتناعا منها بأن الجمعيات والمجتمعات الأكاديمية يقع عليها التزام بمواصلة الوفاء بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنيّة والسياسية للشعوب، وإذ تؤكد على أهمية الحق في التعليم من اجل التمتع بجميع حقوق الإنسان وتطور الأفراد والشعوب، وإذ ترى أن الحق في التعليم لا يمكن التمتع به بصورة كاملة إلا في مناخ الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، وإذ تدرك تعرض المجتمع الأكاديمي تعرضا أساسيا لضغوط سياسية واقتصادية، وإذ تؤكد المبادئ الأساسية التالية المتعلقة بالتعليم:

أ- لكل إنسان الحق في التعليم.

ب- يوجه التعليم نحو التنمية الكاملة للشخصية البشرية ولإحساس الإنسان بكرامته، ويعزز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والسلم. والتعليم يمكن جميع الأشخاص من المشاركة بفعالية في بناء مجتمع حر يقوم على المساواة، ويشجع على التفاهم والتسامح

والصداقة بين جميع الأمم وجميع المجموعات العنصرية أو العرقية أو الدينية، كما يشجع التفاهم المتبادل والاحترام والمساواة بين الرجل والمرأة. والتعليم وسيلة لفهم الأهداف الرئيسية للمجتمع المعاصر والإسهام في إنجازها، مثل المساواة الاجتماعية والسلم والتطور المتكافئ لكل الأمم وحماية البيئة.

ج- ينبغي لكل دولة أن تكفل الحق في التعليم دون تمييز من أي نوع فيما يتعلق بالعنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو المعتقد السياسي أو غيره من المعتقدات، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الوضع الاقتصادي، أو حالة الميلاد أو غيرها. وينبغي لكل دولة أن تخصص نسبة كافية من دخلها القومي لكي تضمن في الممارسة الحق الكامل في التعليم.

د- التعليم أداة للتغيير الاجتماعي الايجابي، وينبغي أن تكون في ذاته ذا صلة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لبلد بعينه، وأن يسهم في تحويل الوضع القائم نحو البلوغ الكامل لجميع الحقوق والحريات، وأن يكون خاضعا للتقييم الدائم.

تعلن هذا الإعلان.

تعاريف

1- لأغراض هذا الإعلان

أ- "الحرية الأكاديمية" تعني حرية أعضاء الأكاديمي، فرديا أو جماعيا، في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة.

ب- "المجتمع الأكاديمي" يغطي جميع أولئك الأشخاص الذين يقومون بالتدريس والدراسة والبحث والعمل في مؤسسة للتعليم العالي.

ج- "الاستقلال" يعني استقلال مؤسسات التعليم العالي عن الدولة وغيرها من قوى المجتمع، وصنع القرارات المتعلقة بسير العمل الداخلي فيها وبماليتها وإدارتها، وإقرار سياساتها للتعليم والبحث والإرشاد وغيرها من الأنشطة ذات الصلة.

د- "مؤسسات التعليم العالي" تتكون من الجامعات وغيرها من مراكز التعليم ما بعد الثانوي وما يرتبط بها من مراكز البحث والثقافة.

2- التعاريف السالفة الذكر لا تعني أن ممارسة الحرية والاستقلال الأكاديميين لا تخضع لقيود على نحو ما هو واضح في هذا الإعلان.

الحرية الأكاديمية

3- الحرية الأكاديمية شرط مسبق أساسي لوظائف التعليم والبحث والإدارة والخدمات التي تسند إلى الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي. ولجميع أعضاء المجتمع الحق في الاضطلاع بوظائفهم دون تمييز من أي نوع ودون خشية التدخل أو القهر من جانب الدولة أو أي مصدر آخر.

4- الدولة ملتزمة باحترام وضمان جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الأكاديمي التي يعترف بها عهدا الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان. وكل عضو في المجتمع يتمتع بوجه خاص بحرية الفكر والضمير والدين والتعبير والاجتماع والانضمام إلى الجمعيات، وكذلك بالحق في الحرية والأمن الشخصي وحرية الحركة.

5- يتمتع جميع أعضاء المجتمع على قدم المساواة بإمكانية الوصول إلى المجتمع الأكاديمي دون تمييز. ولكل شخص، على أساس المقدرة، الحق دون تمييز من أي نوع في أن يصبح جزءا من المجتمع الأكاديمي، كطالب أو معلم أو باحث أو عامل أو مدير. والتدابير المؤقتة التي ترمي إلى التعجيل بالمساواة الحقيقية لأعضاء المجتمع الأكاديمي المحرومين لا تعتبر تدابير تمييزية، شريطة أن توقف تلك التدابير عندما تكون مقاصد التكافؤ في الفرصة والمعاملة قد أنجزت. وتضمن الدولة ومؤسسات التعليم العالي نظاما للاستخدام الثابت والمضمون للمعلمين والباحثين. ولا يفصل أي عضو من المجتمع الأكاديمي دون تحقيق عادل أمام هيئة من المجتمع الأكاديمي منتخبة ديمقراطياً.

6- جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي الذين يضطلعون بمهام بحثية لهم الحق في إجراء بحوثهم دون أي تدخل، رهنا بالمبادئ والمناهج العالمية للبحث المحدد، كما أن لهم الحق أيضا في إبلاغ نتائج بحوثهم في حرية إلى الآخرين ونشرها دون رقابة.

7- جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي الذين يضطلعون بوظائف التدريس لهم الحق في التدريس دون أي تدخل رهنا بمبادئ التدريس ومعاييره ومناهجه المقبولة.

8- يتمتع جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي بالحرية في إقامة اتصالات مع نظرائهم في أي جزء من العالم، وكذلك بالحرية في مواصلة تنمية قدراتهم التعليمية.

9- يتمتع جميع أعضاء طلبة التعليم العالي بالحرية في الدراسة، بما في ذلك الحق في اختيار ميدان الدراسة من بين المقررات المتوافرة، والحق

في الحصول على إقرار رسمي بما يكتسبونه من معارف وتجارب. وينبغي أن يكون هدف التعليم العالي هو تلبية الاحتياجات والتطلعات للطلبة. كما ينبغي للدولة توفير موارد كافية للطلبة المحتاجين كي يواصلوا دراساتهم.

10- تكفل جميع مؤسسات التعليم العالي اشتراك الطلبة في هيئاتها الإدارية، كما ينبغي لجميع الدول ومؤسسات التعليم العالي احترام حق الطلبة، فرادى وجماعات، في التعبير عن آرائهم بشأن أية مسألة قومية أو دولية.

11- ينبغي للدول اتخاذ التدابير المناسبة لتخطيط وتنظيم تنفيذ شبكة للتعليم العالي المجاني لجميع خريجي التعليم الثانوي وغيرهم من الأشخاص الذين يثبتون قدرتهم على الدراسة بفعالية عند ذلك المستوى.

12- جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي لهم الحق في حرية الانضمام إلى جمعيات مع آخرين، بما في ذلك الحق في تشكيل نقابات والانضمام إليها لحماية مصالحهم. وينبغي لنقابات جميع قطاعات المجتمعات الأكاديمية أن تشارك في صياغة المعايير المهنية لكل منها.

13- تكون ممارسة الحقوق المنصوص عليها أعلاه مقترنة بواجبات ومسؤوليات خاصة، ويجوز أن تكون خاضعة لقيود معينة ضرورية لحماية حقوق الآخرين. وتجري مباشرة التدريس والبحوث في توافق كامل مع المعايير المهنية، وفي إستجابة للمشاكل التي تواجه المجتمع.

14- تواصل جميع مؤسسات التعليم العالي تنفيذ الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والسياسية ، وتسعى إلى منع سوء استخدام العلم والتكنولوجيا لما يلحق الضرر بتلك الحقوق.

15- تتصدى جميع مؤسسات التعليم العالي للمشاكل المعاصرة التي تواجه المجتمع. وتحقيقا لهذه الغاية ينبغي ان تستجيب مناهج الدراسة في هذه المؤسسات، وكذلك أنشطتها ، لاحتياجات المجتمع بوجه عام، كما ينبغي ان تتناول مؤسسات التعليم العالي بالنقد أحوال القهر السياسي وانتهاكات حقوق الإنسان داخل مجتمعها.

16- توفر جميع مؤسسات التعليم العالي التضامن مع المؤسسات الأخرى التي من هذا القبيل ومع أعضاء مجتمعاتها الأكاديمية عند تعرضهم للاضطهاد. ويجوز أن يكون مثل هذا التضامن معنويا أو ماديا ، ويجب أن يشمل على توفير الملجأ وفرص العمل أو التعليم لضحايا الاضطهاد.

17- ينبغي لجميع مؤسسات التعليم العالي أن تسعى إلى الحيلولة دون التبعية العلمية والتكنولوجية وان تعزز مشاركة جميع المجتمعات الأكاديمية في العالم على قدم المساواة في متابعة المعارف واستخدامها وان تشجع التعاون الأكاديمي الدولي الذي يتجاوز الحواجز الإقليمية والسياسية وغيرها.

18- يتطلب كل من التمتع بالحرية الأكاديمية والاضطلاع بالمسؤوليات المذكورة في البنود السابقة درجة عالية من استقلال مؤسسات التعليم العالي. وتلتزم الدول بعدم الإخلال باستقلال مؤسسات التعليم

العالي، وكذلك الحيلولة دون مثل هذا الإخلال من جانب قوى أخرى في المجتمع.

19- يمارس استقلال مؤسسات التعليم العالي بالوسائل الديمقراطية للحكم الذاتي التي تشتمل على المشاركة الفعالة من جانب جميع أعضاء المجتمعات الأكاديمية لكل منها. ويجب أن يتمتع جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي بالحق والفرصة، دون التمييز من أي نوع بالاشتراك في مباشرة الشؤون الأكاديمية والإدارية. ويتم اختيار جميع الهيئات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي بالانتخاب الحر، وتتكون من أعضاء من مختلف قطاعات المجتمع الأكاديمي. ويجب أن يشمل الاستقلال القرارات المتعلقة بالإدارة وتحديد سياسات التعليم والبحث والإرشاد، وتخصيص المواد وغير ذلك من الأنشطة ذات الصلة.

2- إعلان كامبالا

بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية

عام 1990

تمهيد:

تتهدد الحرية الفكرية في إفريقيا حالياً بدرجة غير مسبوقة، والأزمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الناشئة تاريخياً في قارتنا مستمرة في إضعاف التطور في كافة المجالات، ووضع برامج التعديل الهيكلية غير الشعبية يصاحبها قمع سياسي متزايد ونشر الفقر والمعاناة الإنسانية الشديدة على نطاق واسع، ويكون رد فعل الشعوب الإفريقية على هذه الظروف غير المحتملة هو تكثيف نضالها من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان، والنضال من أجل الحرية الفكرية هو جزء لا يتجزأ من كفاح شعوبنا من أجل حقوق الإنسان، وبقدر ما يكون نضال الشعوب الإفريقية من أجل الديمقراطية عاماً بقدر ما يتكثف نضال المفكرين الأفارقة من أجل الحرية الفكرية.

وإدراكاً أن الدول الأفريقية هي أطراف في وثائق حقوق الإنسان الدولية والإقليمية بما في ذلك الميثاق الأفريقي بشأن حقوق الإنسان والشعوب، واقتناعاً بأننا – نحن المشاركين في الندوة الخاصة بـ "الحرية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية للمفكرين" وأعضاء المجتمع الفكري الأفريقي لدينا التزاماً بالكفاح من أجل حقوقنا، وكذلك المساهمة في النضال من أجل حقوق شعوبنا، اجتمعنا في كامبالا بأوغندا لوضع المعايير والمقاييس لترشيد ممارسة الحرية الفكرية، وتذكير أنفسنا بمسؤوليتنا

الاجتماعية كمفكرين، وبذلك نتبنى إعلان كامبالا بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية في التاسع والعشرين من نوفمبر 1990، وربما يكون هذا الإعلان هو المعيار للمجتمع الفكري الأفريقي للتأكيد على الاستقلالية والتعهد بالمسؤولية تجاه شعوب قارتنا[32].

الفصل الأول

الحقوق والحريات الأساسية

القسم أ : الحقوق والحريات الفكرية.

مادة 1

لكل شخص الحق في التعليم والمشاركة في النشاط الفكري.

مادة 2

لكل مفكر أفريقي الحق في أن تحترم كل حقوقه المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما هو وارد في بيان حقوق الإنسان الدولي والميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب.

مادة 3

لا يضطهد أي مفكر أفريقي بأي حال أو يفزع أو يروع بسبب إنتاجه الفكري أو آرائه أو جنسه أو جنسيته أو عرقه.

مادة 4

يتمتع كل مفكر أفريقي بحرية الحركة في بلده وحرية السفر إلى الخارج والعودة مرة أخرى دون معوقات أو مضايقات، ولا يحد من حريته أي إجراء إداري أو أي إجراء آخر سواء بشكل مباشر أو غير مباشر بسبب آرائه الفكرية أو معتقداته أو نشاطه.

مادة 5

لكل مفكر وكل مجتمع فكري أفريقي الحق في الشروع في الاتصالات وتطويرها أو إنشاء علاقات مع المفكرين والمجتمعات الفكرية الأخرى بشرط أن تكون قائمة على المساواة والاحترام المتبادل.

مادة 6

لكل مفكر أفريقي الحق في متابعة الأنشطة الفكرية بما في ذلك التدريس والبحث ونشر نتائج الأبحاث دون معوقات أو مضايقات خضوعاً فقط للمبادئ المعترف بها عالمياً للبحث العلمي والمعايير الأخلاقية والمهنية.

مادة 7

لكل أعضاء هيئات التدريس والبحث وطلاب المؤسسات التعليمية الحق – بشكل مباشر ومن خلال ممثليهم المنتخبين – البدء والمشاركة في وتحديد البرامج الأكاديمية لمؤسساتهم وفقاً لأعلى المقاييس التعليمية.

مادة 8

يكون لأعضاء التدريس والبحث في المجتمع الفكري ضمان التثبيت في وظائفهم، ولا يطردون من أعمالهم إلا لأسباب سوء السلوك الفادح أو ثبوت عدم الكفاءة أو الإهمال الذي يتعارض مع المهنة الأكاديمية، وتكون إجراءات الفصل التأديبية القائمة على الأسس المذكورة في هذه المادة وفقاً للإجراءات الموضوعة والتي تشترط جلسة استماع عادلة أمام هيئة منتخبة بشكل ديمقراطي للمجتمع الفكري.

مادة 9

يكـون للمجتمـع الفكـري الحـق في التعـبير عـن آرائـه بحريـة في وسائل الإعلام، وفي إنشاء وسائل الإعلام والاتصالات الخاصة به.

القسم ب: الحق في إنشاء التنظيمات المستقلة

مادة 10

يكون لكافة أعضاء المجتمع الفكري حرية التجمع بما في ذلك الحق في تشكيل النقابات المهنية والانضمام إليها، ويشمل حق التجمع الحق في الاجتماع سلمياً وتكوين الجماعات والأندية والجمعيات المحلية والدولية.

القسم ج: الحكم الذاتي للمؤسسات:

مادة 11

تكون مؤسسات التعليم العالي مستقلة في إدارة شؤونها عن الدولة أو أي سلطة عامة أخرى بما في ذلك الإدارة ووضع البرامج الأكاديمية وبرامج التدريس والبحث والبرامج الأخرى ذات الصلة.

مادة 12

تتم ممارسة الحكم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي بالوسائل الديمقراطية للحكم الذاتي بما في ذلك المشاركة الفعالة لكافة أعضاء المجتمع الأكاديمي الخاص بها.

الفصل الثاني

التزامات الدولة

مادة 13

تلتزم الدولة باتخاذ الإجراءات العاجلة والمناسبة فيما يتعلق بأي مخالفة من قبل مسئولي الدولة تنمو إلى علمها تجاه حقوق وحريات المجتمع الفكري.

مادة 14

لا تنشر الدولة أي قوات عسكرية أو قوات الدفاع المدني أو قوات الأمن أو المخابرات أو أي قوات مشابهة داخل مباني وأراضي المؤسسات التعليمية، وفي حالة ما إذا كان نشر مثل هذه القوات ضرورياً من أجل حماية الحياة والممتلكات ففي هذه الحالة تراعى الشروط التالية: (أ) أن يكون هناك خطر واضح على الحياة والممتلكات، و(ب) أن يكون رئيس المؤسسة المعنية قد قدم دعوة خطية بهذا المعنى، و(ج) أن تتم الموافقة على مثل هذه الدعوة من قبل لجنة قائمة منتخبة من المجتمع الأكاديمي تشكل لهذا الغرض.

مادة 15

تتوقف الدولة عن ممارسة الرقابة على أعمال المجتمع الفكري.

مادة 16

تلتزم الدولة بضمان ألا يقوم أي مسئول أو أي هيئة أخرى تحت سيطرتها بترويج المعلومات المضللة أو الإشاعات المدبرة للترويع وتشويه السمعة أو التدخل بأي حال في الأعمال الشرعية للمجتمع الفكري.

مادة 17

تضمن الدولة على نحو متواصل التمويل المناسب لمؤسسات البحث ومؤسسات التعليم العالي، ويتم تحديد مثل هذا التمويل بالتشاور مع الهيئة المنتخبة للمؤسسة المعنية.

مادة 18

تتوقف الدولة عن فرض شروط على الحركة أو العمل بالنسبة للمفكرين الأفارقة من البلاد الأخرى داخل أراضيها أو منع ذلك.

الفصل الثالث

المسؤولية الاجتماعية

مادة 19

يلتزم أعضاء المجتمع الفكري بأداء أدوارهم ووظائفهم بكفاءة وأمانه وبأفضل صورة، ويجب أن يؤدوا واجباتهم وفقا لأفضل المعايير العلمية والأخلاقية.

مادة 20

على أعضاء المجتمع الفكري مسؤولية تعزيز روح التسامح نحو وجهات النظر والمواقف المختلفة وتحسين النقاش الديمقراطي.

مادة 21

لا تنغمس أي جماعة من المجتمع الفكري في مضايقة أو الهيمنة على أو السلوك الجائر نحو أي جماعة أخرى، وتحل كل الخلافات فيما بين المجتمع الفكري بروح المساواة وعدم التعصب والديمقراطية.

مادة 22

يكون لدى المجتمع الفكري مسؤولية النضال والمشاركة في نضال القوى الشعبية من أجل حقوقهم ومن أجل تحريرهم.

مادة 23

لا يشارك أي عضو في المجتمع الفكري أو يكون طرفاً في أي محاولة تعمل إحداث الضرر بالناس أو المجتمع الفكري أو يعرض للخطر المبادئ والمعايير العلمية والأخلاقية والمهنية.

مادة 24

يلتزم المجتمع الفكري بالتضامن وتوفير الملجأ لأي عضو يضطهد بسبب نشاطه الفكري.

مادة 25

يلتزم المجتمع الفكري بتشجيع والمساهمة في الأفعال الإيجابية لإصلاح الظلم الاجتماعي التاريخي والمعاصر القائم على الجنس أو الجنسية أو أي عائق اجتماعي آخر.

الفصل الرابع

التنفيذ

مادة 26

يجوز لأعضاء المجتمع الفكري أن يقوموا بتطوير وتقوية المعايير والمقاييس الموضوعة في هذا الإعلان على المستوى الإقليمي والأفريقي كله.

مادة 27

يلتزم المجتمع الفكري الإفريقي بتشكيل تنظيماته الخاصة لمراقبة والإعلان عن انتهاكات الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان.

توصيات وقرارات الندوة بشأن الحرية الأكاديمية والمسئولية الاجتماعية لمفكري كامبالا 29 نوفمبر 1990

الدولة والحرية الأكاديمية

- تدين الندوة انتهاكات الحكم الذاتي للمؤسسات الأكاديمية بسبب الإغلاق أو الاقتحام من قبل قوات الأمن أو الشرطة أو القوات العسكرية أو رقابة العمل الفكري والقيود على حرية التجمع والحركة والكلام والنشر.

- تطالب الندوة بإطلاق سراح كافة المفكرين المعتقلين أو المسجونين بشكل غير قانوني وعائلتهم بشكل فوري وبدون شروط، وعودة أولئك المنفيين وإنهاء كافة أشكال مضايقة وتخويف واضطهاد المفكرين بسبب عملهم.

- تناشد الندوة كافة الدول أن تقوم على نحو كاف بالمجهودات الأكاديمية والفكرية حيث بدونها لا يمكن أن تتوفر الحرية الأكاديمية.

حرية أهل الفكر والحرية الفكرية:

- تطالب الندوة بإنشاء منظمة أفريقية لمراقبة وتوثيق ونشر المعلومات عن سوء استغلال الحرية الأكاديمية والفكرية وقمع ومضايقة وتخويف واعتقال المفكرين.

- تطالب الندوة بتقوية شبكات واتحادات المجتمع الفكري الأفريقي القائمة من خلال التمثيل المتزايد للجماعات المهمشة مثل النساء والطلاب الصغار غير المعترف بهم.

- تطالب الندوة بجعل الهياكل الإدارية والإجراءات والممارسات في المؤسسات الأكاديمية أكثر تمثيلاً للمدرسين والباحثين والطلاب والآخرين الذين يعملون داخلها.

- تطالب الندوة بتشجيع الطرق الجماعية والديمقراطية للتدريس والبحث والنشر والمعايير المهنية والأخلاقية العالية.

- تطالب الندوة المؤسسات الأكاديمية الأفريقية بتشجيع التبادل الفكري بين العلماء الأفارقة وتوفير الملاذ للعلماء المنفيين وتقديم شروط متساوية للخدمات والتعويض والعلاج بغض النظر عن الجنسية.

- تطالب الندوة المفكرين الأفارقة بتنمية التضامن والشبكات الداعمة للدفاع عن المصالح الجماعية للمجتمع الفكري.

3- إعلان عمان

للحريات الأكاديمية واستقلال

مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

كانون الأول 2004

تعاني مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في البلاد العربية من مشاكل كبيرة تشمل طرق التعليم ومناهج البحث وأساليب الإدارة وسوء استخدام الموارد وتأهيل المدرسين. لكن المشكلة الأكبر التي تتصل بجميع هذه المشاكل وتزيد في تفاقمها هي إخضاع التعليم العالي والبحث العلمي لغايات خارجة عن نطاق غايات التأهيل والتكوين والبحث العلمي. ففي معظم البلاد العربية تفرض السلطات العمومية، لا بل الأجهزة الأمنية، وصايتها المباشرة على الحياة الجامعية، وتتعامل مع أعضاء الهيئة العلمية والإدارية في جميع المستويات حسب منطق الولاء والمحسوبية وتخضع المناهج والبرامج والمشاريع العلمية لحساسيات السياسة والضيقة وأغراض الحفاظ على الحكم واحتكار السلطة. وهي لا تضع القيود على تداول المعارف فحسب، ولكنها تحد من حركة الباحثين والعلماء داخل البلاد وخارجها وتصادر الرأي وتستخدم الجامعات كمراكز للدعاية الحزبية أو الدعوة الأيديولوجية.

ويفسر هذا جميعُه الفشلّ الذي مُنيت به السياسات التعليمية العالية بالرغم من التوسع الكبير الذي شهدته حركة بناء الجامعات والمراكز العلمية والاستثمارات الضخمة التي وضعت فيها. وهذا الفشل هو الذي يُبقي العالم العربي في حالة تبعية مستمرة وواسعة للخبرة العلمية والفنية

الأجنبية إلى اليوم، كما يحكم على مئات آلاف الخريجين من الشباب الجامعيين بالبطالة المستديمة.

أمام هذا التردي المتواصل لمؤسسات ومستويات التعليم العالي والبحث العلمي أصبحت الحاجة ملحّة إلى لفت أنظار المسؤولين العرب وتنبيه الرأي العام إلى مخاطر التمادي في إخضاع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي العربي لمصالح فئوية وظرفية، وحرمانها من الاستقلالية، وإلى ضرورة تطوير بيئة علمية صالحة لتكوين نسق علمي عربي منتج ومستقل معاً.

ومن هنا، واستمراراً للمبادرات المحلية والإقليمية والدولية التي قامت في مجال تعزيز الحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، مثل "إعلان ليما (البيرو) بشأن الحرية الأكاديمية" الصادر عن اجتماع الهيئة العامة للخدمات الجامعية العالمية عام 1988، و"إعلان دار السلام" عام 1990، وإعلان مؤتمر اليونسكو في بيروت 1998، وما سبقهما وتلاهما من مبادرات.

واستناداً إلى ما أقرته المواثيق والاتفاقيات والأعراف الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، خاصة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، واتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم، **"يعلن مؤتمر الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية"** الذي انعقد بدعوة من مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان في عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية يومي 15 و 16 كانون الأول 2004، بمشاركة نخبة من المفكرين ورؤساء وأساتذة الجامعات وباحثين من مختلف الجامعات العربية المبادئ الآتية:

1- ضرورة إلغاء الوصاية السياسية عن المجتمع الأكاديمي، والتزام السلطات العمومية باحترام استقلال المجتمع العلمي بمكوناته الثلاثة من أساتذة وطلبة وإداريين، وتجنيبه الضغوط الخارجية والتدخلات السياسية التي تسيء إلى حرية الهيئات الأكاديمية مما يوفر شرطاً ضرورياً لنجاح العملية التعليمية وتطور البحث العلمي.

2- تشمل الحريات الأكاديمية حق التعبير عن الرأي، وحرية الضمير، وحق نشر المعلومات والمعارف وتبادلها، كما تشمل حق المجتمع الأكاديمي في إدارة نفسه بنفسه، واتخاذ القرارات الخاصة بتسيير أعماله، ووضع ما يناسبها من اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعده على تحقيق أهدافه التعليمية والبحثية العلمية.

3- تأكيد حق جميع المواطنين في فرص متكافئة وحسب معايير الكفاءة للالتحاق بمؤسسات البحث والتعليم العالي، سواءً كان ذلك على مستوى الحق في دخول الهيئة التعليمية أو الاستفادة من الفرص التعليمية، دون تمييز سياسي أو معتقدي أو اجتماعي أو عنصري، وكذلك حق الطلبة في تأهيل علمي يتفق وحاجات اندراجهم في الحياة الاجتماعية المثمرة، وتلبية تطلعاتهم المهنية، وفي اختيار ميدان دراستهم بحرية واعتراف السلطات الرسمية بتحصيلهم العلمي ومهاراتهم.

4- تأكيد حق أعضاء الهيئة الأكاديمية العربية في الانسياب عبر الدول العربية وفي التواصل مع المجتمع الأكاديمي على الصعيد العالمي، والوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات، وتبادل الأفكار والآراء ونشرها دون قيود أو مضايقات.

5- تأكيد حق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في إدارة شؤونها على أسس ديمقراطية، واختيار هيئاتها الأكاديمية عن طريق انتخابات حرة، يناط بها كل ما يتعلق بتعيين أعضاء الهيئة العلمية أو فصلهم، أو معاقبتهم، أو ترقيتهم على أساس معايير مهنية، وكذلك تأكيد حق الطلبة في المشاركة في هذه الإدارة.

6- تأكيد حق أعضاء المجتمع الأكاديمي بمكوناته الثلاث في تكوين نقابات خاصة تدافع عن مصالحه أو تخدم عمله.

7- تأكيد واجب الدولة في توفير الموارد الضرورية لتوسيع شبكة التعليم العالي والبحث العلمي، والارتقاء بنوعيتها، وإيلاء اهتمام خاص بمستوى تأهيل ومعيشة الهيئة العلمية؛ بما يخدم حاجات المجتمع، والسعي إلى توفير التعليم الجامعي المجاني لجميع الراغبين فيه.

8- إن تأكيد حقوق المجتمع الأكاديمي تجاه السلطة العمومية ومؤسسات المجتمع المدني الأخرى يرتب على هذا المجتمع أيضاً، التزامات أساسية علمية وأخلاقية يقع في مقدمتها الالتزام بالقيم العلمية والإنسانية، واحترام الطلبة ومعاملتهم حسب معايير الكفاءة العلمية والمهنية.

9- التزام أعضاء الهيئة الأكاديمية بوضع التعليم والبحث العلمي في خدمة مجتمعاتها، وعدم استغلال الحريات الأكاديمية ونتائج الأبحاث العلمية لأغراض تتعارض مع غايات العملية التعليمية والعلمية، أو تخل بمبادئ حقوق الإنسان أو تسيء إلى تحقيق الأهداف والقيم الإنسانية.

10- التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بتوطين البحث العلمي والكفاءات العلمية، وتطوير التعاون مع السلطات العمومية ومؤسسات المجتمع والحد من ظاهرة هجرة الأدمغة من البلاد العربية.

11- التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بتلبية حاجات مجتمعاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية والثقافية والأخلاقية ومقاومة انتهاكات حقوق الإنسان من أي طرف جاءت.

12- التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالتضامن بين الهيئات الأكاديمية العربية مادياً ومعنوياً، وتقديم الدعم للأعضاء الذين يتعرضون لانتهاكات حقوقهم على مستوى العالم العربي والعالم أجمع.

13- التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بتطوير علاقات التعاون والشراكة على مستوى العالم العربي وعلى المستوى الدولي أيضاً، في سبيل ردم الفجوة المعرفية والتقنية بين المجتمعات الإنسانية، وكسر احتكار المعرفة والإستفادة من نتائج البحث العلمي أو تقييد تداولها من جانب مجموعة صغيرة من الدول أو الشركات، والسعي إلى وضع المعرفة العلمية في خدمة تفاهم المجتمع الدولي وانسجام الجماعة الإنسانية.

4- حرية الجامعات المصرية في ضوء المعايير والمواثيق الدولية هل يدرك رؤساء الجامعات دورهم الحقيقى داخل مؤسساتهم؟

2007/10/30

تابع مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية أحداث العنف داخل عدد من الجامعات المصرية خلال فترة الانتخابات الطلابية بين أفراد الأمن والطلاب بتدخل غريب ومشبوه من قبل من وصفهم بالبلطجية اعتاد الحرم الجامعي استقبالهم فقط في تلك الظروف رغم قدرة أفراد الأمن علي منع من لا صفة له من التواجد داخل ساحات الجامعات ومدرجاتها . ويؤكد المركز علي ضرورة إلتزام الدولة بعدة اتفاقيات ومعايير دولية بشأن تحقيق استقلال الجامعات وضمان صون العمل الأكاديمي بما يليق ومكانة العلماء وطالبى العلم علي السواء، وأبرز تلك المباد ئ والمعايير والاتفاقات:

إعلان الحرية الأكاديمية لعام 2005 المؤكد على دور الجامعة ذاتها في الدفاع عن حرية الرأى والتعبير واتخاذ الإجراءات التي تخاطب وتكفل الحرية الأكاديمية.

- وتؤكد **المادة الأولى** من إعلان عمان الصادر فى عام 2007علي ضرورة إلغاء الوصاية السياسية عن المجتمع الأكاديمي، والتزام السلطات العمومية باحترام استقلال المجتمع العلمي بمكوناته الثلاثة من أساتذة وطلبة وإداريين، وتجنيبه الضغوط الخارجية والتدخلات السياسية التي تسيء إلى حرية الهيئات الأكاديمية.

- كما تشير المادة الثانية إلي إشتمال الحريات الأكاديمية علي حق نشر المعلومات والمعارف وتبادلها ، وحق المجتمع الأكاديمي في إدارة نفسه بنفسه فيما تؤكد المادة الخامسة علي حق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في إدارة شؤونها على أسس ديمقراطية ، واختيار هيئاتها الأكاديمية عن طريق انتخابات حرة ..، وكذلك تأكيد حق الطلبة في المشاركة في هذه الإدارة أما إعلان كمبالا بشأن الحرية الفكرية والمسئولية الاجتماعية 1990 فتشير المادة 12 منه إلي الحقوق والحريات الأساسية داخل المجتمع الأكاديمي لتتم ممارسة الحكم الذاتي لمؤسساته بالوسائل الديمقراطية و المشاركة الفعالة لكافة أعضائه.

- وتؤكد المادة 13 علي إلتزام الدولة باتخاذ الإجراءات العاجلة والمناسبة فيما يتعلق بأي مخالفة من قبل مسئوليها تجاه حقوق وحريات المجتمع الفكري .

- وطبقا للمادة 14 لا تنشر الدولة أي قوات عسكرية أو قوات الدفاع المدني أو قوات الأمن أو المخابرات أو أي قوات مشابهة داخل مباني وأراضي المؤسسات التعليمية ، وفي حالة ما إذا كان نشر مثل هذه القوات ضرورياً من أجل حماية الحياة والممتلكات ففي هذه الحالة تراعى الشروط التالية :

أ) أن يكون هناك خطر واضح على الحياة والممتلكات .

ب) أن يكون رئيس المؤسسة المعنية قد قدم دعوة خطية بهذا المعنى.

ج) أن تتم الموافقة على مثل هذه الدعوة من قبل لجنة قائمة منتخبة من المجتمع الأكاديمي تشكل لهذا الغرض .

أما إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي ديسمبر 1988

- فتلزم مادته الرابعة الدولة باحترام وضمان جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الأكاديمي التي يعترف بها عهدا الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان. وكل عضو في المجتمع يتمتع بوجه خاص بحرية الفكر والضمير والدين والتعبير والاجتماع والانضمام إلى الجمعيات.

- وتؤكد المادة 19 من ذات الإعلان علي أن يمارس استقلال مؤسسات التعليم العالي بالوسائل الديمقراطية للحكم الذاتي التي تشتمل على المشاركة الفعالة من جانب جميع أعضاء المجتمعات الأكاديمية لكل منها. وأن يتمتعوا جميعا بالحق والفرصة دون التمييز من أي نوع . أما الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم والتي اعتمدها "المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة" في دورته ال . 11 في باريس 14 ديسمبر 1960 فتقول المادة السابعة منها بضرورة تقديم الدول الأطراف إلي المؤتمر العام تقارير في التواريخ وبالطريقة التي يحددها المؤتمر، ويتعين عليها تقديم معلومات عن الأحكام التشريعية والإدارية التي تكون قد اعتمدتها وعن التدابير الأخرى التي تكون قد اتخذتها لتطبيق هذه الاتفاقية بما في ذلك التدابير المتخذة لوضع وتطوير السياسة الوطنية الموضحة بالمادة 4، وكذلك عن النتائج التي حققتها والعقبات التي واجهتها في تطبيق تلك السياسة .

- وأخيراً تؤكد المادة 40 من ميثاق اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في شأن الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعات علي أن التمتع بالحرية الأكاديمية يتطلب استقلال مؤسسات التعليم

العالي. والاستقلال هو درجة من الحكم الذاتي لازمة لكي تتخذ مؤسسات التعليم العالي القرارات بفعالية بالنسبة للعمل الأكاديمي ومعاييره وإدارته وما يرتبط بذلك من أنشطة، وينبغي أن يكون متسقاً مع نظم القابلية للحساب وخاصة بالنسبة للأموال التي توفرها الدولة.

وعلي ضوء هذه الاتفاقات والمعايير والإعلانات العالمية يطرح ماعت تساؤلاته:

هل إلتزمت الحكومة بصون الحريات الأكاديمية والحفاظ علي حرية العمل البحثي والمؤسسات التعليمية في ضوء ما شهدناه من أحداث داخل الجامعات خلال الانتخابات الطلابية؟

وهل وفرت الحكومة مناخا قانونيا يسمح بإدارة ديمقراطية للمنشآت الجامعية ويتيح الفرصة لمريدي العلم لفهم حقيقة دورهم في مرحلة ما بعد الدراسة؟

هل يشعر رؤساء الجامعات باستقلالهم وقرارهم بعيدا عن أية مؤثرات خارجية خاصة بعد اعتراف بعضهم بضرورة التواجد الأمني المكثف داخل حرم جامعاتهم لدرجة تحولت معها ساحاتها إلي (كانتونات) للزي الميري، وحلبة لصراع حكومي مع القوي السياسية أو صراع الأخيرة مع بلطجية مجهولين أو جري تعريفهم إعلاميا وفي الأوساط الطلابية علي أنهم رجال أمن؟

واقعتان استدعتهما ذاكرة المركز مع طرح تساؤلاته حول حقيقة استقلال الكيانات الجامعية : الأولي تمثلت في سحل الدكتور عادل عناني أستاذ الأدب الإنجليزي بآداب عين شمس قبل نحو 3 سنوات علي يد أحد ضباط حرس الجامعة ووسط طلابه لمجرد خلاف علي أحقيته في

الوقوف بسيارته داخل حرم الجامعة، وانتهي المشهد بتحقيق مجهول وموقف متخاذل من رئيس الجامعة الذي حاول ترضية الأستاذ الضحية بشراء ملابس جديدة له عوضا عن الممزقة علي أيدي الضابط الهمام. والثانية والتي لن نستفيض بعدها أو نتطرق إلي محاكمات الطلاب والأساتذة ومجالس التأديب التي تعلو قراراتها علي أحكام القضاء أحيانا، فتتمثل في الاعتداء الأخير والجديد من نوعه علي عدد من محرري التعليم الجامعي بالصحف المصرية داخل جامعة عين شمس دون موقف واضح من رئيسها يؤكد احترامه للصحفيين المصريين، أو يدلل علي أقل تقدير علي قدرته علي حماية ضيوفه داخل جامعته العريقة .... ولا مزيد!![33]

5- إنتقادات أمريكية لمستوى الحريات الأكاديمية فآ الأردن

آذار 2008 عمان نت - نور العمد

أورد التقرير السنوي لحقوق الإنسان في الأردن الذي أصدرته وزارة الخارجية الأمريكية لعام 2007 بان الحكومة الأردنية تحد من الحرية الأكاديمية، في مجال بحث التقرير حول الحريات الأكاديمية والمناسبات الثقافية.

وزعم التقرير أن بعض الأكاديميين تلقوا تهديدات بالطرد من الجامعات التي يعملون فيها، وتم صرف بعضهم فعلاً بسبب أرائهم السياسية.

وأورد التقرير أمثلة تؤكد ما ذهب إليه " ذكر أنه في 21 آذار من العام الماضي أعتقل اثنين من اساتذه الجامعة الأردنية وصفهم بأنهم إسلاميين عندما كانوا يوزعون مناشير داخل الحرم الجامعي من غير رخصة."

هذا وحاولنا الاتصال مع الجامعة الأردنية للتحقق من هذه الاتهامات ولمعرفة رأيها في هذا الموضوع إلا أننا لم نحصل على تأكيد أو رفض رسمي منها لما ورد في التقرير.

وأشار التقرير إلى مثال آخر أنه "في العاشر من أيار العام الماضي وتحديدا في جامعة الزرقاء الخاصة تم فصل 14 من الاساتذه بعد مطالبة الحكومة بفصلهم.

والمثال الأخير"انه في السادس من حزيران العام الماضي اعتقلت قوات الأمن اثنين من أعضاء لجنة المتابعة العليا للحملة الوطنية بسبب جمعهم لتوقيع الطلاب داخل الحرم الجامعي."

وأكد د. الجامعي إبراهيم علوش ما أورده تقرير الخارجية الأمريكية وخصوصا انه يركز على أطراف سياسية معينة وتحديدا الإسلاميين " ما ورد في التقرير صحيح حيث تعرضت أنا شخصيا في عام 2003 إلى الاعتقال لفترة ثم تلا ذلك فصل من الجامعة بسبب إدلائي بتصريحات حول اجتياح العراق."

وتابع علوش "هناك أشخاص هم من المغضوب عليهم وبالتالي يتعرضون لمثل هذه العقوبات فثمة أكاديميين تم اعتقالهم وفصلهم من الجامعة خلال السنوات الماضية ولكن ذلك لا يعتبر مقياسا كون السياسية المتبعة هي سياسة انتقائية والهدف منها جعل البعض مثالا يحتذى للبعض الآخر، ولا شك أن حالات الفصل لا تزال موجودة داخل الحرم الجامعي، وربما يكون الهدف منها تخويف الآخرين ."

واعتبر علوش "أن سياسية القمع داخل الحرم الجامعي تمارس بذكاء يهدف من خلالها تقديم العبرة بالاعتماد على وضع حدود عامة لاحتوائها وليس سياسية اجتثاث عامة."

"تراجع سقف الحريات في الأردن انعكس بشكل عام على مستوى الحريات الأكاديمية في الجامعات" هذا ما أشار إليه د. فاخر دعاس الناطق باسم الحملة الوطنية من أجل حقوق الطلبة ذبحتونا.

وأضاف" بالنسبة للتقرير الذي طرح فانه يعكس نواحي ما يحدث في الأردن ولم يعكس الصورة الكاملة لانخفاض مستوى الحرية كونه

فقط ركز على ما يتعرض له الاتجاه الإسلامي في الجامعات الأردنية، وأنا كمسئول في الحملة اعترف أن أعضاء الحملة تعرضوا لكثير من المضايقات والاعتقالات رغم أن الحملة يقودها قوة يسارية قومية بالإضافة إلى إسلاميين، فنظام التأديب في الجامعة يعتبر قمة في تقييد الحريات بالمعنى الأكاديمي."

وبين دعاس أن قضية فصل الأكاديميين في الجامعات قضية ليست جديدة بل مستمرة "هناك الكثير من الاساتذه يتعرضون إلى تهديد مستمر بان أي ممارسة خارجة عن سياق إدارة الجامعة ستؤدي إلى فصلهم، وبهذا الأمر ندخل إلى قوانين الجامعات الذي تخضع إلى تدخل الحكومة المباشرة في تسييس قرارات هذه الجامعات وهذه إحدى النقاط التي تعتبر كمأخذ على سير عملية التعليم العالي بشكل عام".

من جهته، اعتبر الخبير بالشؤون الأكاديمية ورئيس الوزراء الأسبق العين د. عدنان بدران" أن التقرير الصادر عن وزارة الخارجية الأمريكية تقرير متحيز، مبينا أن من خلال خبرته الأكاديمية لم يسمع بفصل أي احد من أعضاء الهيئة التدريسية بناء على أرائهم السياسية، وقال:" يوجد استقلالية في الجامعات فكل جامعة لها نظام هيئة تدريسية فان أي عضو يتعرض لأي فصل تعسفي له الحق سواء كان أردني أم أجنبي أن يرفع دعوى قضائية بحق الجامعة".

ولم يقلل بدران من أهمية التقرير مظهرا تفهمه لمثل هذه التقارير التي تصدر عن الأردن، ولكنه "اعتبر أن الأردن لم تقم بهذه الممارسات التي وردت فيه" noor@ammannet.net[34].

6- توصيات

المؤتمر العلمي الثانى

للحريات الأكاديمية في الجامعات العربية

2008/4/6

أختتمت في العاصمة الأردنية عمان أعمال "المؤتمر العلمي الثاني للحريات الأكاديمية في الجامعات العربية"، والذي نظم من قبل مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان بالتعاون مع "شبكة علماء تحت الخطر"، وشبكة التعليم والحقوق الأكاديمية وجامعة الأمم المتحدة/ معهد القيادة الدولية، وبرعاية وزير التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن، وبمشاركة مجموعة مميزة من الأساتذة والباحثين والخبراء العاملين في الجامعات العربية والأجنبية من (17) دولة عربية وأجنبية.

وفي ضوء مناقشة (18) ورقة عمل وبحث مقدم للمؤتمر توصل المشاركون إلى التوصيات الآتية :

1. العمل على تطوير التشريعات والسياسات الخاصة بشؤون الجامعات العربية بما يحقق الأهداف والمتطلبات اللازمة للنهوض بواقع هذه الجامعات الحكومية والأهلية، لتعزيز الحريات الأكاديمية، وتفعيل المنظومات التشريعية القائمة متى كانت ضامنة لمبادئ ومسيرة الحريات الأكاديمية .
2. العمل على النهوض بالمناهج العلمية الدراسية والارتقاء بالعملية التعليمية من أجل تخريج طلبة بمواصفات معرفية تتلاءم ومتطلبات التنمية وسوق العمل وفق المعايير الفنية الدولية المعتمدة .

3. العمل على منح الجامعة دوراً مهماً في وضع السياسات العامة للتعليم والإستقلال في تحديد المقررات التدريسية والمساقات وتحديد معايير أكاديمية وأخلاقية شفافة للترقية العلمية، وتحديد سياسات القبول للطلبة، وضمان تكافؤ الفرص للقبول في الجامعات والمؤسسات التعليمية العالية .

4. العمل على محاربة أوجه الفساد المختلفة وخاصة تلك المتعلقة بالمجال الأكاديمي وتفعيل القوانين ووضع الآليات لمحاربة جميع أشكاله (الإداري والمالي)

5. العمل على تعميق الصلة بين الهيئات والروابط العلمية العربية وكذلك الأجنبية لغرض تنمية الخبرات والمهارات العلمية والتعليمية وتبادلها بما يفضي إلى تأمين حرية الحركة والتنقل والعمل .

6. العمل على تفعيل دور النقابات والجمعيات والهيئات المنتمية إليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حتى تساهم في تحسين أوضاعهم العلمية والاجتماعية .

7. العمل على توفير التمويل الضروري لأغراض تطوير مراكز البحث العلمي والدراسات المتخصصة في الجامعات العربية في مناخ علمي وبحثي حر يتيح الوصول إلى النتائج العلمية الموضوعية .

8. العمل على تجنب التدخل بالسياسات المتصلة بالمناهج وتعيين أعضاء هيئة التدريس وضرورة اعتماد مبدأ الكفاءة ومبدأ النزاهة والشفافية عند اختيار أعضاء هيئة التدريس وقبول الطلبة، ولن يدرك ذلك إلا من خلال الإستقلال العلمي والإدارى والمالي للجامعات العربية

9. العمل على بناء قاعدة معلومات شاملة تضم القوانين المنظمة للتعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية والإحصائيات المتعلقة بالتنمية البشرية بما يشمل جميع مؤشراتها ومحدداتها (السكان، والتعليم، ونسب الأمية، وشبكات الجامعات الحكومية والخاصة والأجنبية، والموارد البشرية)، وتوظيف التقنيات الإعلامية الحديثة في هذا الغرض .

10. العمل على إنشاء صندوق عربي لدعم الأكاديميين وتعويضهم مادياً ومعنوياً عند تعرضهم للإنتهاكات، والعمل حيثما ضروري وعملي لإيجاد فرص تدريس وبحث ودراسة وغيرها في الجامعات العربية للعلماء والباحثين اللاجئين للعمل في بلدانهم من أجل عدم خسارة كفاءاتهم ومهاراتهم وعقولهم والإستفادة منها في المجتمع .

11. العمل على إصدار دليل شامل باسم دليل الحريات الأكاديمية العربية يشمل المبادئ والآليات ومناهج تدريبية والعمل على توزيعه على جميع الجامعات العربية .

12. العمل على إشاعة مبدأ الحصانة الأكاديمية في حدود البحث العلمي والعمل على إقرارها في التشريعات العربية ونشرها في وسائل الإعلام .

13. العمل على رفع كافة التضييقات المسلطة على الأكاديميين العرب ووضع حد للانتهاكات الخطيرة التي يتعرض لها المجتمع الأكاديمي في العراق وخصوصاً التصفية الجسدية للعلماء والباحثين .

14. العمل على دعم وتشجيع المبادرات المحلية لتشكيل روابط وهيئات للحريات الأكاديمية في البلدان العربية .

المراجع والمصادر

1. Encyclopedia – Academic Freedom, www.infoplease.com, 2005.1
2. Wilson, K.,John. Why we need Academic Freedom. www.collegefreedom.org 2005. pp 1-3
3. Robenson, George and Maulton, Janic. Academic Freedom. Encyclopedia of Ethics (Becker:Garland publishing, 2001) p1

4. المنظمة العالمية للخدمات الجامعية، إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم، (ايطاليا، المنظمة العالمية للخدمات الجامعية، سبتمبر 1988)، ص3.

5. أبى بكر الزبيدى، مختصر العين (بيروت:عالم الكتب، 1996)، ص .235

6. Khanpathan, M., The concept of freedom. Bic News. July 1997. P1
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press. 2005
8. Cambridge Dictionary of American English. Cambridge University Press 2006

9. شوقى السيد الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية، ط (الرياض: دار العبيكان، 2000)، ص7.

10. حسين شحاته، زينب النجار. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. (القاهرة المصرية اللبنانية، 2003)، ص 57.

❖ الجبرية Fataism: هى مذهب من يرون أن كل شئ على نحو لا مرد له فلا تستطيع قدرة الانسان ولا إرادته أن تغير شيئا فى مجرى الحوادث وتطلق على أصحاب المذهب الجبرى الذين يردون كل شئ إلى الله.

❖❖ أما الحتميةDeterminism : فهى مبدأ أن يفيد عموم قوانين الطبيعة وثبوتها فكل شئ فى الوجود يرد إلى العلة والمعلول وعلى هذا المبدأ يعتمد الاستقراء فى العلوم الطبيعية وقد أمتد إلى الظواهر الانسانية وهو يتعارض مع حرية الارادة الانسانية.

11. Carter.V.Good (Editor) Dictionary of Education 3d edition. New York. M.C Graw Hill Book Company, 1973, pp.251- 253.

12. مُجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفى (القاهرة الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1979)، ص71.

13. عبد الوهاب الكيالي، الموسوعة السياسية (بيروت:المؤسسة العربية للطباعة والنشر، 1974)، ص227.

14. محمد على الكردي، "أزمة الحرية بين برجسون وسارتر". مجلة تحديات ثقافية، (الاسكندرية: دار تحديات ثقافية للنشر والتوزيع، 2006)، ص ص28.

15. محمد أحمد كريم، الجامعة والحريات الأكاديمية فى مصر، دراسة ميدانية (كلية التربية جامعة الإسكندرية، 1983)، ص 11.

16. جابر عصفور، محسن يوسف، الحريات الفكرية والأكاديمية (مكتبة الإسكندرية، طبعة تجريبية مؤقتة 2007)، ص ص 43 ـ 49.

- جابر عصفور، جامعة دينها العلم، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008)، ص ص 272 ـ 277.

17. سعيد أسماعيل علي، شجون جامعية (القاهرة: عالم الكتب، 1999) ص139.

18. الإعلان العالمى لحقوق الانسان، 1948. مادة 19،20،27.

19. محمد نبيل نوفل، **تأملات فى مستقبل التعليم العالى** (الكويت: دار سعاد الصباح، 1992)، ص61.

20. Unesco. Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility. **World Conference on higher Education. Paris 5-g October 1998.** pp.7 – 9.

21. فتحى مصطفى رزق، بعض مشكلات استقلال الجامعات فى مصر وبعض الدول المتقدمة "دراسة مقارنة". (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية، **1994**)، ص109.

22. Unesco. Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility.op.,cit,. pp.8 – 10.

23. محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه** (القاهرة: عالم الكتب، 2002) ص40

24. نادية محمد عبد المنعم، الهيكل التنظيمى للجامعات علاقته باستقلالها الادارى والمالى "دراسة مقارنة فى ج.م.ع وانجلترا والولايات المتحدة الامريكية، رسالة دكتوراة غير منشورة، (كلية التربية، جامعة عين شمس، 1991)، ص53.

25. Royal Instituation. Scientific Research Freedom. **www.ri.ac.uk.2006.**

26. Wikipedia. Academic Freedom, **en.wikipedia.org**. 2006, pp.1-2.

27. أحمد محمد صالح، "محددات الحرية الأكاديمية فى الجامعة المصرية"، فى الحرية الفكرية والأكاديمية فى مصر (القاهرة: دار الامين للنشر والتوزيع، 2000)، ص227.

28. Wikipedia, opcit., pp 2-5.

29. Dolasir, Semiyha, University Freedom Min Turkey. Ph.D. Ankara University School of Physical Education and Sport. 2007. pp.3-5.

30. هالة مصطفى، "الديمقراطية تبدأ من التعليم"، جريدة الأهرام **1996/7/22.**

31. محمود شريف، الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، المجلد الثانى، (القاهرة، دار الشروق، 2005).

32. المرجع السابق.

33. http://WWW.majdah.maktoob.com

34. 18 http://www.ammannet.net/audio/article17124.m3u.

الفهرس

المؤلف فى سطور

- أستاذ علم اجتماع التربية بقسم أصول التربية بكلية التربية ـ جامعة الإسكندرية.
- ليسانس آداب وتربية شعبة فلسفة وإجتماع، كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية، 1973.
- وكيل كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية لشئون التعليم والطلاب من عام 1995 إلى عام 1998.
- رئيس مجلس قسم أصول التربية بكلية التربية ـ جامعة الإسكندرية من عام 1998 إلى عام 2001.
- عميد كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية من عام 2004 إلى عام 2010.
- أمين عام رابطة التربية الحديثة بالقاهرة.
- عضو اتحاد كتاب مصر.
- عضو لجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة.
- عضو مؤسس فى هيئة تحرير مجلة "**التربية المعاصرة**" وهى أول دورية علمية محكمة نقدية تهتم بنشر الدراسات والأبحاث المتعلقة بقضايا التعليم من وجهة نظر نقدية.
- عضو اللجنة الاستشارية للتعليم قبل الجامعى بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- شارك فى العديد من برامج التدريب والتنمية المهنية التى أقامتها وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعة الأمريكية ـ مركز تعليم الكبار والتعليم المستمر فى الفترة من 2001 ـ 2005 كما شارك فى العديد من برامج التدريب والتنمية المهنية للممارسين التربويين التى أقامتها كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية وشركة ميكا قطر للاستشارات والتنمية بدولة قطر.


- نشر أكثر من 48 بحثاً تربوياً في الدوريات المحلية والإقليمية والعربية، وشارك في العديد من المؤتمرات داخل الوطن وخارجه التي اهتمت بقضايا التعليم وتطويره وتحسين الأداء.
- نشر حوالي 43 كتاباً في مجالات التربية والثقافة من أهمها: التربية والأيديولوجيا، التربية والنظام السياسي، رواد التنوير الفكري، ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر، التعليم والبطالة، تكافؤ الفرص في نظم التعليم، مكانة حقوق الإنسان في التعليم، التنمية الثقافية والتنوير، التعليم في مجتمع المعرفة، التعليم الديمقراطية، التربية المدنية: التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان ... هذا إلى جانب العديد من المقالات التي نشرت خلال الفترة من 1982 ــ 2014 في المجالات والصحف المصرية والعربية.
- **حاصل على جائزة جامعة الإسكندرية للتميز الإداري لعام 2010.**
- **حصل على جائزة الدولة للتفوق في العلوم الاجتماعية 2010.**
- المشروع العلمي والوطني الذي أنشغل منذ عام 1982، هو الاهتمام بالاتجاه النقدي في التربية الذي ينطلق من أن التعليم أداة لتحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص في التعليم والمجتمع، كان هذا هو إهتمامه ومازال وسيظل، وهو النظر إلى التعليم بوصفه ليس محايداً، والنظر إليه أيضاً بوصفه أداة ووسيلة في تكوين الشخصية الوطنية التي تمتلك الوعي والقدرة على النقد، حتى يتحقق المجتمع المتعلم القائم على الجدارة والإستحقاق وليس على التميز، إن مجتمع الجدارة والإستحقاق، هو المجتمع الإنساني الذي ينشغل بالإنسان ويهدف في نهاية التحليل إلى أنسنة الحياة وجعلها أكثر عدلاً وحرية وديمقراطية، من هنا فإن التعليم هو الآلية القادرة على تحقيق كل ذلك مع الإرادة السياسية التي لا غنى عنها لتحقيق العدل والمساواة.



رقم الإيـداع :2014/19071
الترقيم الدولي : 9-210-735-977-978



مع تحيات
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: 5404480 - الإسكندرية


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

هذا الكتاب

إن ديمقراطية التعليم ليست فقط فى تعميمه، بل فى القضاء على التفاوت الاجتماعى والطبقى بحيث يتمكن أبناء الطبقات الكادحة والفقراء من إستخدام المدرسة والجامعة والوصول إلى المعرفة التى خصّت الطبقة المسيطرة أبنائها بها، وذلك يتطلب ــ ضمن ما يتطلب ــ هدم السدود التى تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحة، أى بوضع الجامعة فى متناول هذه الطبقات وأبنائها، وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية فى البناء الطبقى لنظام التعليم القائم فى مصر.

وفى ضوء الدور الأيديولوجى والطبقى للتعليم، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم، معنى تحرير التعليم، وبالتالى تحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة المسيطرة، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أى إصلاح التعليم فى أفق التحرر من هذه السيطرة الأيديولوجية، وإلغاء التفاوت الطبقى فى المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات الاجتماعية التى حرمت منه زمناً طويلاً بحكم وضعها الطبقى والاجتماعى.

(مهدى عامل: 1986، ص



الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
٥٩ ش محمود صدقى متفرع من العيسوى سيدى بشر - الإسكندرية
تليفاكس : ٥٤٠٤٤٨٠ / ٠٠٢٠٣ - الاسكندرية

ISBN: 977-735-210-9

